Elisa Tessmer







Sprachendidaktik in der Frühpädagogik

Eine Analyse alltagsintegrierter Sprachenbildung unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen

Elisa Tessmer
Sprachendidaktik in der Frühpädagogik

Elisa Tessmer

Sprachendidaktik in der Frühpädagogik

Eine Analyse alltagsintegrierter Sprachenbildung unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die Dissertation wurde im Jahr 2020 unter dem Originaltitel „Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik – Eine Analyse unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen“ an der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg eingereicht.

Der Online-Anhang zu diesem Buch steht auf der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/96665041A).



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/96665041).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-041-0 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-957-4 (eBook)
DOI 10.3224/96665041

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Andreas Schipper, Osnabrück
Satz: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Danksagung

„Danke!“, ein kleines Wort mit einer großen Bedeutung, deren Relevanz in der Hektik des Alltags oftmals verlorengeht. Und aus diesem Grund möchte ich mir mit diesen Zeilen einmal ganz bewusst die Zeit und Aufmerksamkeit nehmen, „Danke“ zu sagen:

Ein besonderer Dank geht dabei an meine Doktormutter Astrid Neumann, die mich in dem Prozess der Erstellung intensiv unterstützt und ausführliche Rückmeldungen gegeben hat. Danke, dass du die Geduld aufgebracht sowie mir gleichzeitig das Vertrauen und die Freiheit geschenkt hast, meine Vorstellungen durchzusetzen. Ebenfalls möchte ich Conny Wustmann und Andrea Bogner für die Begutachtung meiner Arbeit danken.

Ein ganz großes Dankeschön geht natürlich an die vielen pädagogischen Fachkräfte, die sich an meinen Erhebungen beteiligt haben. Durch diese Gespräche war es mir möglich, einen direkten Einblick in die pädagogische Arbeit zu erhalten, der oftmals sehr knappe personelle Ressourcen zeigte. Trotz dieser Umstände bin ich auf eine hohe Offenheit und Bereitschaft zur Teilnahme an dem Dissertationsvorhaben gestoßen, ohne die die vorliegende Arbeit nicht hätte zustande kommen können.

Ein weiterer Dank geht an meine Kolleginnen und Kollegen aus der Arbeitsgruppe Frommberger und der Arbeitsgruppe Bals von der Universität Osnabrück, dem Promotionskolloquium von Astrid, der AG fröhliche Wissenschaften von Herrn Plewig sowie an die vielen Menschen, die Teile meiner Arbeit gelesen und mir Rückmeldungen gegeben haben. Ihr seid immer für mich da gewesen, hattet ein offenes Ohr, manchmal auch eine Schulter zum Anlehnen und viele hilfreiche Ratschläge, die mich durch so manche Krise getragen haben. Jessi und Phillip, auch ihr seid zwei ganz besondere Menschen für mich, die mich nun seit dem Beginn meines Studiums begleiten. Ich weiß, dass ich immer auf euch zählen kann und eure wertschätzende Art ist etwas ganz Besonderes, die ich sehr zu schätzen weiß.

Last but not least… Ich möchte diese Möglichkeit nutzen, um in besonderer Weise meiner Familie Danke zu sagen. Ihr habt mich immer unterstützt, habt mir meinen Weg hierhin finanziert und mir vor allem in den letzten vier Jahren den Rücken freigehalten. Ohne euch wäre ich nicht dort, wo ich jetzt bin, und dafür danke ich euch von ganzem Herzen.

Elisa Tessmer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Einleitung

Das Thema der Dissertation *‚alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik*‘ erfährt aktuell auf allen Ebenen – Wissenschaft, Praxis und Politik – eine besondere Beachtung.

Die Frühpädagogik ist dabei, historisch betrachtet, geprägt von verschiedenen Interessenlagen, die ihr unterschiedliche Funktionen zuschreiben. So unterliegt sie einem Einfluss aus gesellschaftlichen, pädagogischen sowie familiären Motiven (vgl. Liegle 2006: 7). Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2000) und der damit verbundene ‚PISA-Schock‘ haben die Kindertageseinrichtungen als Ort früher Bildungsprozesse in den Fokus gerückt. Politische Vertreterinnen und Vertreter fordern daher den Ausbau von Bildung in der frühpädagogischen Arbeit, was gleichzeitig mit einer Verschulung dieses Feldes einhergeht, wohingegen die Eltern und Erziehungsberechtigten vorzugsweise eine gute Betreuung wünschen (Hemmerling 2007: 13f.). In diesen Perspektiven zeigt sich eine weitere Widersprüchlichkeit: Der Frühpädagogik wird einerseits mit der Bezeichnung ‚Elementarpädagogik‘ ein Bildungsauftrag und die Möglichkeit der Chancengleichheit für die schulische Bildung zugeschrieben und andererseits wird sie von Reformen nahezu gänzlich ausgenommen (vgl. Aden-Grossmann 1974: 13ff.).

Die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung ist dabei im besonderen Maße diesen verschiedenen Perspektiven unterlegen. Die sprachliche Entwicklung nimmt eine wesentliche Bedeutung für die Vorbereitung auf die Schule und den daran anschließenden Verlauf des weiteren Lebensweges ein. Die pädagogischen Fachkräfte betrachten daher sprachliche Bildung – auch im Rahmen dieser Forschung – als ein wesentliches Ziel ihrer pädagogischen Arbeit. Dadurch, dass die Sprachstandsfeststellung vor Schuleintritt bis zum Jahre 2018 in der Verantwortung der pädagogischen Lehrkräfte der Grundschulen lag (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 1) und durch die Änderung des niedersächsischen Kita-Gesetzes nun den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen übergeben wurde, ist das Thema der Sprach(en)-bildung den Interessen der verschiedenen Institutionen im Besonderen unterlegen. Die Erziehungsberechtigten stellen in diesem Kontext ebenfalls Ansprüche an die pädagogische Arbeit. Die Eltern, die Deutsch selbst nicht als Erstsprache sprechen, äußern in dieser Untersuchung beispielsweise die Erwartung, dass ihre Kinder in den Kindertageseinrichtungen Deutsch lernen. Die pädagogischen Fachkräfte versuchen durch verschiedene Angebote wiederum die Herkunftssprachen der Familien in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Die Darstellung der verschiedenen Interessenlagen verdeutlicht den

Spagat, dem die pädagogischen Fachkräfte ausgesetzt sind, der unter Berücksichtigung der vorhandenen institutionellen Rahmenbedingungen besonders deutlich wird.

Problemaufriss

Die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung im frühpädagogischen System wird innerhalb dieser Arbeit unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet. Die Komplexität des Themas erfordert eine bewusste Selektion relevanter Aspekte. Die föderalistische Struktur des Bildungssystems macht zudem eine begründete Auswahl notwendig, die eine angemessene Komplexitätsreduktion herbeiführt. Aufgrund regionaler Besonderheiten sowie biografischer Bezüge liegt der Fokus im Rahmen der vorliegenden Dissertation auf dem Bundesland Niedersachsen.

In Niedersachsen existieren im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung seit 2011 Reformen, die wesentliche Veränderungen der pädagogischen Praxis erwarten ließen. Hierbei sind insbesondere die Einführung der ergänzenden Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung', die Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes sowie die Entwicklung vielzähliger regionaler Konzepte zur Sprachbildung und Sprachförderung aus den einzelnen niedersächsischen Kommunen relevant. Das frühpädagogische Feld ist außerdem durch einen politisch forcierten quantitativen sowie qualitativen Ausbau an Betreuungsplätzen geprägt, welcher sich seit 2013 durch einen bestehenden rechtlichen Anspruch auf Betreuung für jedes Kind ab dem ersten Lebensjahr manifestiert hat (Bundesregierung 2020: o. A.). Hinzu kommen gestiegene Geburtenzahlen sowie der Zuwachs von Kindern mit Fluchterfahrung, sodass der Betreuungsbedarf trotz ausgebautem Angebot nach wie vor nicht gedeckt werden kann (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018: o. A.). Der Betreuungsschlüssel hat sich bundesweit, und auch in Niedersachsen, zwar verbessert, Niedersachsen weist jedoch im Krippenbereich im bundesweiten Vergleich nach Hamburg den schlechtesten Wert auf (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017: 143).

Die Fachkräfte arbeiten demnach in Verhältnissen, die vom Fachkräftemangel beeinflusst sind. Dieser bringt einerseits Entwicklungen der Deprofessionalisierung mit sich, wie eine verkürzte Ausbildungsdauer für Quereinsteiger bzw. Quereinsteigerinnen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018c: o. A.), andererseits gestaltet es sich vor dem Hintergrund zeitlich begrenzter Ressourcen für die pädagogischen Fachkräfte schwer, Aufgaben wie die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung pädagogisch, professionell und qualitativ hochwertig auszuführen. Verschiedene Studien haben in diesem Kontext gezeigt, dass die alltägliche Interaktion zu einem hohen Anteil durch Aufforderungen und Anweisungen geprägt ist, die wenig bis kein sprach(en)-bildendes Potenzial beinhalten (vgl. u. a. Müller-Using/Speidel 2015; Koch/Hormann 2014: 89; Albers 2009; König 2009; siehe Kapitel 1.6).

Die verhältnismäßig geringen, standardisierten sowie qualitativ hochwertigen Instrumente zur Sprachstandsfeststellung (vgl. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013; Lisker 2013; siehe Kapitel 2.2), oftmals fehlende statistische Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Fried 2007: 28) und eine gestiegene Anzahl verschiedener kindlicher Erstsprachen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017: 37; siehe Kapitel 2.1.3) erschweren zudem die Diagnose der kindlichen Sprach(en)stände. Dieser kommt jedoch durch die Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes im Jahr 2018 (siehe Kapitel 2.1.2) eine besondere Bedeutung zu.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Faktoren ist der Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen als besonders hoch einzuschätzen. Daher soll im Rahmen dieser Arbeit der folgenden zentralen Fragestellung nachgegangen werden:

> Wodurch ist das didaktisch-pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in Niedersachsen bestimmt?

Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel wird zunächst die theoretische Basis einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik geschaffen. Hierbei sind in dieser Arbeit insbesondere die Ausführungen von Ehlichs Basisqualifikationen fundamental, der mit diesen dem Verständnis von ‚Sprache als *Handeln*‘ folgt. Damit wird die Perspektive eingenommen, die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung und die Aneignung von Sprache(n) als interaktiven Prozess zu verstehen. Mit der Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sprach(en)bildung sowie der Begründung, im Rahmen dieser Arbeit den Begriff ‚Sprach(en)bildung‘ zu nutzen, ist die integrative Perspektive konsequent weitergedacht, was mit dem Vorteil einhergeht, Sprach(en)bildung nicht als zusätzliche Anforderung zu betrachten, die an die pädagogischen Fachkräfte gestellt wird. Zusätzlich stärkt die Auseinandersetzung mit (didaktisch) pädagogischen Ansätzen unter Berücksichtigung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung innerhalb des ersten Kapitels die Relevanz der Gestaltung von Interaktionen als entscheidenden Faktor für die Sprach(en)-aneignung der Kinder. Die institutionellen Rahmenbedingungen haben sich dabei als eine Art Querdimension erwiesen (siehe Abbildung 4 in Kapitel 1.6), die Einfluss auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags und damit auf das sprachliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte nehmen. Darüber hinaus findet eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem erforderlichen Fachwissen seitens der pädagogischen Fachkräfte, den Interaktionsformen sowie mit dem unterstützenden sprachlichen Handeln statt.

Im zweiten Kapitel erfolgt eine Eingrenzung auf das Bundesland Niedersachsen. Das praktische Verständnis von Sprachförderung und Sprach(en)-

bildung in Niedersachsen geht (vereinfacht betrachtet) auf die Einführung des niedersächsischen Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2005) zurück. Dieser ist das Ergebnis der Professionalisierungsbestrebungen und des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen (vgl. u. a. Volkert 2008). Dabei stellt ‚Sprache und Sprechen' einen von insgesamt neun Lernbereichen dar, mit dem eindeutigen Fokus auf Sprachförderung und die Unterstützung der deutschen Sprache (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Der steigende Stellenwert der Thematik ‚Sprachförderung und Sprachbildung' wird mit gleichnamiger ergänzender Handlungsempfehlung zum Orientierungsplan aus dem Jahr 2011 curricular erkennbar.

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Sozialassistentinnen- und Sozialassistentenausbildung sowie für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung, welche die curriculare Grundlage für die pädagogische Ausbildung liefern, wurden im Jahr 2016 modifiziert und in diesem Rahmen modularisiert. Dabei bildet die Sprachbildung eine von insgesamt sieben vorab definierten Querschnittaufgaben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016a; Niedersächsisches Kultusministerium 2016b).

Das Land Niedersachsen stellt den Kindertageseinrichtungen für die Sprach(en)bildung und Sprachförderung durch die Novellierung des Gesetzes jährlich 32,5 Millionen Euro zur Verfügung und weitere 10 Millionen Euro für diesbezügliche Kooperationsprojekte zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen (Niedersächsisches Kultusministerium 2018d). Die Investitionen machen die durchgängige Perspektive als weiteres Prinzip der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung deutlich (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009: 9 ff.).

Gleichzeitig zeigt die Verteilung der finanziellen Ressourcen eine Konzentration auf Kinder mit Migrationserfahrungen, da die Anzahl dieser Kinder einen Faktor für die Höhe der Zuwendungen darstellt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018a). Diese Sichtweise migrationsbedingter Sprachförderung ist ebenso im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dominant (vgl. u. a. Jahreiß 2018; Schmidt 2012; Jampert 2002) und soll in dieser Dissertation bewusst aufgebrochen werden. Durch die Verwendung des Begriffs ‚Sprach(en)bildung' sollen sowohl die Unterstützung und der Ausbau der deutschen Sprache als auch ggf. vorhandene weitere Erstsprachen einbezogen werden.

Die theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung innerhalb der ersten zwei Kapitel bilden die Grundlage für eine Herleitung der zentralen Fragestellung. Diese werden durch Teilfragestellungen weiter konkretisiert und in Kapitel 2.4 expliziert.

Im dritten Kapitel werden das methodische Vorgehen sowie die damit einhergehenden methodologischen Entscheidungen dargestellt und begründet. In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um ein dreiphasiges sequenzielles Vertiefungsdesign (vgl. Kuckartz 2014: 77f.). In Kapitel 3.2.1

werden der Aufbau sowie die Struktur des eingesetzten Fragebogens beschrieben, der durch verschiedene Frageformate sowohl quantitative als auch qualitative Anteile enthält. In Kapitel 3.3.1 erfolgt die diesbezügliche Vorstellung der statistischen Analyse, die einer Operationalisierung der Daten dient. In einem zweiten Schritt wurden mit einem kleineren Sample Gruppeninterviews geführt. In Kapitel 3.2.2 wird die konzeptionelle Gestaltung der Gruppeninterviews begründet und in Kapitel 3.3.2 eine Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) vorgenommen, die als Auswertungsmethode für die deduktiv-induktive Kategorienbildung gewählt wurde. Die Videoaufzeichnungen, die die dritte Datenbasis bilden und insbesondere dazu dienen, das tatsächliche Handeln im pädagogischen Alltag zu charakterisieren, werden in ihrer Form in Kapitel 3.2.3 veranschaulicht. In Kapitel 3.3.3 erfolgt zudem die Darstellung der ‚dichten Beschreibung' (vgl. Geertz 1983), die als methodischer Ansatz zur Analyse der Videoaufnahmen genutzt wurde.

Im vierten Kapitel werden die so entstandenen Ergebnisse aus den einzelnen Erhebungsschritten vorgestellt. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich dabei an den in Kapitel 2.4 hergeleiteten Teilfragestellungen. Des Weiteren erfolgt eine Ergebnisdiskussion, in der die theoretischen sowie empirischen Aspekte zusammengeführt und zu einer zentralen Erkenntnis kondensiert werden. In Kapitel 4.2.2 werden methodenkritische Hinweise angeführt, die im Hinblick auf die Validität der vorliegenden Erkenntnisse zu berücksichtigen sind. Zuletzt werden Rückschlüsse präsentiert, die sich durch die gewonnenen Ergebnisse, auf den Ebenen der Wissenschaft, Bildungspolitik sowie Praxis für eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung herausstellen lassen. Dabei handelt es sich unter anderem um Forschungsdesiderate, Reformierungsansätze für Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Überlegungen des Transfers in die Praxis.

1 Sprach(en)aneignung im frühpädagogischen Kontext

Für die kindliche Aneignung von Sprache(n) werden verschiedene Termini, wie zum Beispiel ‚Spracherwerb' oder ‚Sprachentwicklung', gebraucht. Im Folgenden wird bewusst der Begriff der ‚Sprach(en)aneignung'[1] in Anlehnung an Ehlich (2009) verwendet:

> Wenn von ‚Sprachaneignung' gesprochen wird, wird demgegenüber sowohl auf die aktive Rolle des Kindes – und seiner Kommunikationspartner – Bezug genommen als auch darauf, dass Sprache als eine wichtige Handlungsressource für die soziale Interaktion des Kindes gesehen wird, die sich das Kind in seinem Sprachaneignungsprozess zu eigen macht (Ehlich 2009: 15).

Die Auseinandersetzung mit der kindlichen Aneignung von Sprache(n) ist Bestandteil verschiedener Disziplinen. In der Psychologie und Psycholinguistik werden unter anderem Fragen nach den kognitiven Prozessen innerhalb der Sprachproduktionen, den altersbedingten Sprachfähigkeiten in Form von Spracherwerbsstufen sowie dem Erwerb grammatikalischer und syntaktischer Strukturen einer Sprache gestellt (vgl. u. a. Kolonko 2011: 43-99; Szagun 2007; Bruner 2002; Clahsen 1982; De Saussure 1967). Vertreterinnen und Vertreter der Soziologie sowie Soziolinguistik befassen sich mit Themen, wie beispielsweise ethnologische und kulturelle Einflüsse auf die sprachliche Sozialisation und die Bedeutung der verschiedenen Sozialisationsinstanzen (insbesondere Familie, Peers, Kindertageseinrichtungen, Schule, soziales Umfeld) für den kindlichen Spracherwerb (vgl. u. a. Jungmann/Albers 2013; Lin-Huber 1998). Für die Forschung ebenfalls bedeutend sind Fragen aus der kontrastiven Linguistik, durch die Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen einbezogen und der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache untersucht werden (vgl. u. a. Jung/Günther 2016; Kniffka/Siebert-Ott 2012; Rösch 2011; Albers 2009). Im Kontext der Pädagogik werden Themen wie interkulturelle Kompetenz, Bildungschancen und -gerechtigkeit, Inklusion und Heterogenität, die Interaktion zwischen den Akteurinnen und Akteuren (pädagogische Fachkräfte, Mädchen und Jungen) sowie, damit verbunden, das notwendige didaktische Wissen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen

[1] Innerhalb der Arbeitsdefinition ‚alltagsintegrierter Sprach(en)bildung' (siehe Kapitel 1.3.1 dieser Arbeit), wird in diesem Zusammenhang ebenfalls die Formulierung ‚Sprach(en)-aneignung' verwendet, um deutlich zu machen, dass sowohl die Aneignung der deutschen Sprache, als auch ggf. bestehende weitere Herkunftssprachen Berücksichtigung finden.

angesprochen (vgl. u. a. Gutknecht 2015; Faas 2013; Fürstenau 2012; Knapp/Kuckartz/Gasteiger-Klicpera 2010; Albers 2009).

In der Interaktion eignen sich Kinder einen Großteil der Sprache implizit an. Da die lautlichen Zeichen und Symbole im Sinne des Verständnisses von De Saussure als *arbiträr* (willkürlich) gelten, müssen die Kinder lernen, die Wörter den entsprechenden Objekten oder immateriellen Konstrukten (wie z. B. Vertrauen, Liebe) zuzuordnen (vgl. Hellrung 2012: 10f.).

Beim sprachlichen Aneignungsprozess sind die Kinder auf die Sprach(en)kontakte ihres Umfeldes angewiesen, um ein mentales Lexikon auszubauen. Dieses kann als eine Art Speicher verstanden werden, in dem sich sowohl lexikalische als auch konzeptionelle Aspekte einer Sprache manifestieren (vgl. u. a. Koll-Stobbe 1997: 56). Kinder sind teilweise in der Lage, einmalig gehörte Wörter in ihren passiven sowie aktiven Wortschatz aufzunehmen, in diesem Fall wird vom sogenannten *‚fast mapping'* gesprochen, in der Regel sind sie jedoch auf Wiederholungen angewiesen. Hören sie identische Wörter in verschiedenen Kontexten, prägen sie sich diese einerseits besser ein und lernen andererseits die Wörter zu generalisieren (vgl. Hopp/Thoma/Tracy 2010: 612).

In der Neurobiologie werden für den Aufbau sprachlicher Fähigkeiten im Gehirn daher unter anderem die Metaphern einer Landkarte oder eines Dschungels verwendet. Häufig benutzte Wege verfügen über eine bessere Infrastruktur und weisen schnellere Verbindungen zu anderen Bereichen auf. Schwer erreichbare Orte werden nur selten besucht und es bedarf eines hohen Anstrengungsgrads, diese zu erreichen. Im frühkindlichen Sprach(en)erwerb ist innerhalb der ersten 48 Lebensmonate ein Großteil der Synapsen im Gehirn angelegt und es erfolgt die Phase der Stabilisierung, in der sich wenig genutzte Verbindungen wieder auflösen können. Die Entscheidung, welche Bereiche sich festigen, vertiefen und ausweiten, hängt von den individuellen Interessen und den vom Umfeld zur Verfügung gestellten Anreizen ab (vgl. Dehn/Oomen-Welke/Osburg 2012: 18f.). „Die sprachliche Entwicklung fußt insofern auf dem Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren" (Faas 2013: 29).

Die Aneignung der einzelnen Phasen der Sprache(n) vollzieht sich anhand einer festen Abfolge, in der die Komplexität von einzelnen Lauten bis hin zu Sätzen ansteigt (vgl. Dehn/Oomen-Welke/Osburg 2012: 24f.). Die Abfolge ist intersubjektiv stabil, die Geschwindigkeit in der sich die Sprache entwickelt, kann individuell jedoch stark variieren (vgl. u. a. Kauschke 2012: 1f.). Darüber hinaus zeigt sich im Rahmen der kindlichen Sprach(en)aneignung sowie bei späteren Formen des Zweitsprach(en)erwerbs ein u-förmiger Verlauf. Dieser äußert sich dadurch, dass gehörte Äußerungen wie Flexionen eines Verbs korrekt übernommen werden. Beim Erlernen einer neuen Regel, beispielsweise einer weiteren Zeitform, wird diese dann auf zuvor korrekt

gebildete Muster übertragen, sodass fehlerhafte Übergangsformen entstehen (vgl. Harr 2018: 122; Ehlich/Bredel/Reich 2008: 24).

Aufgrund dieser zeitlichen Differenz innerhalb einer ‚normalen' Abfolge warnt Ehlich davor, eine Normerwartung heranzuziehen, die schnell zu pathologischen Diagnosen führe (vgl. Ehlich 2009: 15f.). Aus diesem Grund wird auf eine detaillierte Darstellung von verschiedenen entwicklungspsychologischen sowie linguistischen Spracherwerbsstufenmodellen verzichtet (vgl. u. a. Rothweiler 2015: 255ff.; Dittmann 2006; Tracy 2005: 59ff.), die vor allem diagnostischen Verfahren zugrunde liegen.

Innerhalb des folgenden Kapitels können aufgrund der Komplexität die jeweiligen disziplinären Auseinandersetzungen nicht einzeln behandelt werden. Die Auswahl der berücksichtigten Themen erfolgt primär hinsichtlich der Relevanz für die Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte, die sich in deren Wissen und Handeln und damit anhand der vollzogenen Interaktionen ausgestaltet. In diesem Rahmen werden daher die Basisqualifikationen von Ehlich (2008) dargestellt, mit denen er Sprache als ganzheitlichen Prozess erfasst und welche die Grundlage für einige weitere Sprachkompetenzmodelle (vgl. u. a. Neumann/Casper-Hehne 2016: 52ff.; Redder/Weinert 2013: 7f.) liefern. Darüber hinaus werden das Verständnis einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung und die Bedeutung der Frühpädagogik für die kindliche Sprach(en)entwicklung dargestellt. Die theoretische Auseinandersetzung stellt dabei die Basis für die Herleitung des Verständnisses zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der vorliegenden Arbeit dar. Zudem werden Überlegungen angestellt, welches Wissen die pädagogischen Fachkräfte benötigen, um die Kinder professionell in ihrer Sprach(en)bildung zu unterstützen.

1.1 Sprachliche Basisqualifikationen

Die Einleitung dieses Kapitels macht bereits die verschiedenen Facetten von Sprache(n) deutlich. In vielen Ansätzen, insbesondere im schulischen Kontext, werden jedoch Sprache(n) und Sprach(en)kompetenz reduziert auf eine Kombination grammatischer sowie lexikalischer Fähigkeiten. Ehlich (2013) kritisiert diese seiner Ansicht nach verkürzte Sicht und stellt heraus, dass Sprache „kommunikatives Handlungsmittel für vielfältige und sich beständig ändernde Interaktionsanforderungen [sowie] ein herausragendes Mittel für die Aneignung und Veränderung von Wissen [ist und] Sprache ermöglicht denen, die sie sich angeeignet haben, die Erfahrung von Zugehörigkeit" (Ehlich 2013: 202). Diese Betrachtungsweise steht somit einer rein linguistisch geprägten Sicht – im Sinne der ‚Sprache als System' – gegenüber (Ehlich 2007b: 101). Im Kontext der Sprach(en)aneignung reicht es daher nicht aus,

phonologische, lexikalische, grammatische und semantische Elemente einer Sprache zu erwerben, sondern die Lernerinnen und Lerner – im Falle des Erstsprach(en)erwerbs folglich die Kinder – müssen sich darüber hinaus Eigenschaften sprachlicher Mittel zu Zielerreichung, Konventionen und Erwartungshaltungen aneignen (vgl. Ehlich 2007a: 10).

Einzelne wenngleich bedeutende Theoretikerinnen und Theoretiker wie Austin, Bühler, Wegener, Wittgenstein und Searle setzten sich mit der Perspektive von Sprache als Handlung in überwiegend sprachphilosophischer Weise auseinander, aus deren Ansätzen sich in den 1970er Jahren die linguistische Pragmatik entwickelte (vgl. ebd.: 112ff.). Hier werden sprachliche Fähigkeiten verstanden als Fähigkeiten sprachlichen *Handelns*. Dies schließt neben den phonologischen, semantischen sowie morpho-syntaktischen Qualifikationen – bei denen es sich primär um die Ebene einer korrekten Wort-/ Satzbeherrschung handelt – die pragmatischen, diskursiven sowie literalen Fähigkeiten mit ein (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Die einzelnen Qualifikationsbereiche lehnen sich an den kindlichen Sprach(en)aneignungsprozess an und sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern verlaufen teilweise parallel bzw. bedingen sich gegenseitig. Dabei kommt der pragmatischen Basisqualifikation eine querliegende Funktion zu, da mit ihr die sprachliche Weltaneignung voranschreitet, die für das Kind den Rahmen der Handlungsmöglichkeiten darstellt. Hierfür muss gleichzeitig das semantisch zur Verfügung stehende Repertoire ausgebaut werden (vgl. Ehlich 2013: 203f.). Für eine umfassende ganzheitliche Sicht auf Sprache als ‚gesellschaftliches Handlungsmittel' formuliert Ehlich daher acht Basisqualifikationen, die seines Erachtens mindestens zu unterscheiden seien. Diese sollen im Folgenden inhaltlich kurz ausgeführt werden.

Phonische Basisqualifikation

Bei der phonischen Qualifikation handelt es sich um Fähigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation, welche die „Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern [auf verbaler sowie paraverbaler Ebene einschließt]" (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Ein weiterer Bestandteil ist die Fähigkeit der paraverbalen Differenzierung, wie beispielsweise Betonungen oder leises und lautes Sprechen (vgl. Ehlich 2013: 202). Die phonologische Basisqualifikation bildet die Grundlage für die menschliche Kommunikation und den Erwerb der weiteren Qualifikationen. Sie beginnt bereits pränatal und vollzieht sich innerhalb der Erstsprache in der Regel in den ersten Lebensjahren (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19).

Im ersten Lebensjahr stehen die rezeptiven Elemente im Fokus. Die Kinder erwerben bereits in den ersten Lebensmonaten ein Verständnis über die paraverbalen Merkmale ihrer Muttersprache und können sie spätestens mit dem fünften Lebensmonat eindeutig identifizieren. Der dann folgende wesentliche Entwicklungsschritt stellt das Erkennen und Filtern einzelner Wör-

ter dar, für welches sie rezeptiv die Betonung der Sprache(n) nutzen. Durch diesen Prozess bauen sie stückweise ihr eigenes Lexikon weiter aus und differenzieren die bekannten Inhaltswörter vom restlichen Lautstrom. Vor der eigenen Wortproduktion steht eine Phase des Experimentierens, die auch als *kanonisches Lallen* bezeichnet wird. Bei der anschließenden Wortproduktion lassen sich aufgrund der trochäischen Struktur der deutschen Sprache intersubjektive Strategien erkennen, indem die Kinder ausschließlich den trochäischen Teil des Wortes oder nur die betonten Silben reproduzieren. In der folgenden Phase, in der Äußerungen über die Wortgrenze hinweg getätigt werden, erfolgt als hinzutretende Anforderung das Setzen geeigneter Pausen zur Markierung von Wort- und Phrasengrenzen. Für den Ausbau der phonischen Basisqualifikation sind die Kinder dabei im Wesentlichen auf den sprachlichen Input kompetenter Sprecherinnen und Sprecher angewiesen, die oftmals ihr Sprachtempo verringern, die Pausen zwischen Wörtern erhöhen und wiederkehrende Muster nutzen. Der Einsatz dieser kindgerechten Sprache erfolgt überwiegend intuitiv. Auch wenn deren Begünstigung nicht eindeutig nachgewiesen ist, zeigt sich, dass die kindliche Aufmerksamkeit in den ersten Lebensjahren bei der kindorientierten Sprachform höher ist (vgl. Falk/Bredel/Reich 2008: 35ff.).

Innerhalb des Zweitsprach(en)erwerbs hängt die Ausbildung der phonischen Basisqualifikation entscheidend von dem Alter des Kindes ab. Beim Erlernen der deutschen Sprache im frühen Kleinkindalter kann die phonische Qualifikation mit dem dritten Lebensjahr nahezu abgeschlossen werden.[2] Bei bilingualen Kindern mit einem verhältnismäßig geringen Kontakt zur deutschen Sprache ist eine zeitliche Verzögerung, aber altersgemäße Aussprache nach einem zweijährigen Kindergartenbesuch zu erwarten. Beim sukzessiven Erwerb verstärkt sich der Einfluss der erworbenen Erstsprache(n), sodass es zu Interferenzen (Übertragungen von Strukturen aus der Erstsprache auf die Zielsprache) kommen kann (vgl. ebd.: 36f.).

Pragmatische Basisqualifikation I

Der Erwerb der pragmatischen Basisqualifikation stellt eine weitere Bedingung menschlicher Kommunikation dar. Deren Grundsteine werden innerhalb des Erstsprach(en)erwerbs in der Interaktion mit den Bezugspersonen erworben. Wesentlich ist dabei, die sprachlichen Äußerungen mit Handlungszielen in Zusammenhang zu bringen und die Fähigkeit zu erwerben, Sprache(n) für das Erreichen eigener Handlungsziele zu gebrauchen (vgl. Ehlich 2013: 202; Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Das Kind lernt darüber

[2] Dies kann demnach als ein Grund identifiziert werden, warum die Altersgrenze für die Differenzierung von Erst- und Zweitsprach(en)erwerb um das dritte Lebensjahr gezogen wird.

hinaus mit steigendem Alter schrittweise die Perspektive des Gegenübers in das eigene sprachliche Handeln einzubeziehen (vgl. Ehlich 2007a: 10).

In dieser Phase erlernt es sukzessive, sprachlich unter anderem Aufmerksamkeit einzufordern, zu verneinen sowie etwas zu benennen. Mit dem vollendeten dritten Lebensjahr sind die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes derart ausgereift, dass es auf die Unterstützung älterer Kommunikationspartnerinnen und -partner nicht mehr angewiesen ist. In dieser Phase steigt somit die Relevanz der Peerkommunikation (vgl. Trautmann/Reich 2008: 41).

Semantische Basisqualifikation

Die semantische Basisqualifikation bezieht sich auf die Fähigkeit des lexikalischen Aufbaus, der Bedeutungsübertragung von Wörtern (beispielsweise bei Metaphern) sowie das Verständnis einzelner Sätze, welches durch die Kombination einzelner Wörter hergestellt wird (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Ein Großteil dieser Qualifikation wird im Kindesalter erworben. In spezifischen Bereichen, wie zum Beispiel bei Fach- oder Fremdwörtern, erstreckt sich der Erwerb jedoch bis ins Erwachsenenalter (vgl. Ehlich 2007a: 11).

„Bei der Aneignung lexikalisch-semantischer Fähigkeiten greifen drei grundlegende Prozesse ineinander: Akkumulation, Anpassung an die Erwachsenenwelt und Abstraktion“ (Komor/Reich 2008: 49). Die Akkumulation meint den kontinuierlichen Aufbau des produktiven sowie rezeptiven Wortschatzes, der bis zum Eintritt in die Schule in der Regel so weit vorangeschritten ist, dass eine quantitative Bestimmung zur Verfügung stehender Wörter kaum noch möglich ist. Mit zunehmendem Wortschatz erfolgen mentale Strukturierungsprozesse und die Kinder passen ihre Wortwahl verstärkt an die Erwachsenen an. Ein weiterer Prozess, der sich in diesem Kontext vollzieht, stellt die Anwendung der Verfahren der Komposition (Zusammensetzen einzelner Wörter) sowie der Derivation (Ableitung) dar. Die Abstrahierung setzt ein, sobald ein Wort in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird. Der Erwerb der semantischen Basisqualifikation ist innerhalb des Erstsprach(en)erwerbs zu einem Großteil im frühen Sekundarschulalter abgeschlossen (vgl. ebd.: 49f.).

Bei mehrsprachigen Kindern erfolgt der Aufbau des Wortschatzes in den verschiedenen Sprachen analog, jedoch je nach Alter nicht unbedingt parallel. Es wird angenommen, dass zwischen den Sprachen Transferbezüge hergestellt werden können – in welchem Ausmaß wird allerdings unterschiedlich diskutiert. Darüber hinaus sind diese abhängig von der Struktur und dem Aufbau der jeweiligen Sprachen (vgl. ebd.: 50f.).

Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation bezieht sich auf das Erlernen der grammatischen Strukturen einer Sprache. Der Erwerb dieser Qualifikation sowie die damit verbundene Dauer verlaufen je nach zu erlernender Sprache unterschiedlich. Im Rahmen des deutschen Erstspracherwerbs werden die wesentlichen Fähigkeiten bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr erworben, wobei komplexe syntaktische Phänomene (wie beispielsweise das Passiv) überwiegend in der Phase der Schulzeit angeeignet werden (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 20).

Über die Aneignung der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation sind die differenziertesten Kenntnisse vorhanden, die zumindest für das Lebensalter von 0-5 Jahren mittlerweile als valide gelten. Die Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Qualifikation steht dabei in einem hohen wechselseitigen Einfluss zu der Entwicklung von Fähigkeiten im Bereich der Phonologie, Lexik, Semantik sowie Pragmatik. Das Formulieren von Einwortsätzen setzt etwa mit dem ersten Lebensjahr ein und steigert sich zur Zweitwortphase in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres bis hin zum Produzieren von Drei- bzw. Mehrwortsätzen ab Beginn des dritten Lebensjahres. Eine rein quantitative Aussage ist insbesondere für die Phase der Bildung von Mehrwortsätzen nicht mehr ausreichend, da hier formal-strukturelle Aspekte der Sprache hinzutreten (vgl. Kemp/Bredel/Reich 2008: 63ff.).

Im Zweitsprach(en)erwerb sind oftmals bereits morphologisch-syntaktische Fähigkeiten in der Erstsprache erworben worden, weshalb die Phase der Ein- sowie Zweiwortäußerungen in der Regel vergleichsweise schnell überwunden wird. Die spezifischen morphologisch-syntaktischen Eigenschaften der deutschen Sprache werden dann in ähnlicher Form wie bei Erstsprachenlernerinnen und -lernern angeeignet (vgl. ebd.: 65f.).

Diskursive Basisqualifikation

Mit den diskursiven Basisqualifikationen ist der Bereich der „Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation“ (Ehlich 2013: 202) angesprochen. Hiermit sind unter anderem die Sprecherwechsel innerhalb der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Sprecherinnen und Sprechern sowie das zweckbezogene sprachliche Handeln gemeint (vgl. Ehlich 2007a: 11). Die Basis dieser Qualifikation wird bereits vorsprachlich angelegt und differenziert sich bis in das Schulalter weiter aus (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 20).

Die Grundlage hierfür wird durch die Interaktionen im familiären Kontext gelegt. Ähnlich wie bei der pragmatischen Qualifikation I erhalten die Kinder dabei Unterstützungen von ihren Bezugspersonen sowie ggf. älteren Geschwisterkindern. Die Peerinteraktion wird mit dem vollendeten dritten Lebensjahr intensiviert und gewinnt damit an Bedeutung. In diesem Alter setzt

ebenfalls das egozentrische Sprechen ein, mit dem ein lang andauerndes Sprechen für sich selbst beschrieben ist. Dieses wandelt sich im Alter von ca. sieben Jahren in das ‚innere Sprechen'. Eine weitere Form, die im familiären Kontext beginnt und in der frühpädagogischen Phase sowohl rezeptiv als auch produktiv ausgebaut wird, stellt das Erzählen dar (vgl. Guckelsberger/Reich 2008: 83f.). Die diskursiven Fähigkeiten sind nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Bereich relevant. In diesem Kontext muss zunächst die Phase der frühen Schriftsprache abgeschlossen sein. Die Kinder können dabei jedoch teilweise vorhandene mündliche Diskursfähigkeiten in ihre Schriftsprache übertragen (vgl. ebd.: 90).

Die diskursive Basisqualifikation ist, wie die pragmatische Qualifikation, als sprachunabhängig anzusehen, sodass von hohen Transferbezügen ausgegangen werden kann. Gleichzeitig haben unter Umständen kulturelle Faktoren einen Einfluss, beispielsweise strukturiert sich die Vergabe des Rederechts in Kulturen mit ausgeprägten hierarchischen Machtverhältnissen anders als in Gesellschaften mit niedriger Machtdistanz. Die Anwendung diskursiver Merkmale setzt dabei ein Mindestmaß an vorhandenen lexikalischen sowie grammatischen Fähigkeiten innerhalb der Sprache voraus. Zudem kann es vorkommen, dass die schulischen diskursiven Formen in der/den Erstsprache(n) keine Anwendung finden, wenn eine Stagnation der Erstsprache(n) erfolgt. Mehrsprachig aufwachsende Kinder, die über einen regelmäßigen Sprachkontakt in zwei oder mehreren Sprachen verfügen, können darüber hinaus bewusst Formen *von Code-Switching* nutzen, um beispielsweise eine Adressatenorientierung zu markieren oder stilistische Kontraste herzustellen (vgl. ebd.: 84f.).

Pragmatische Basisqualifikation II

Die grundsätzliche Unterscheidung zwischen der ersten und zweiten pragmatischen Basisqualifikation liegt in dem Erwerbskontext. Basisqualifikation I wird im Rahmen des familiären Umfeldes erworben, wohingegen Basisqualifikation II sich auf den institutionellen Kontext erstreckt (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 20; Ehlich 2007a: 11). Sie beschreibt damit die Fähigkeit, „die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedliche soziale Wirklichkeitsbereiche zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend zu nutzen" (Ehlich 2013: 202).

Das Alter des Eintritts in die zweite pragmatische Qualifikation ist abhängig von dem Eintritt in die institutionelle Bildung, Erziehung sowie Betreuung und demnach variabel. Der kommunikative Rahmen ändert sich durch den Eintritt in das institutionelle Setting entscheidend, insbesondere hinsichtlich der Anzahl sowie der Vertrautheit der Kommunikationspartnerinnen und -partner. Je nach Eintrittsalter sind die pragmatischen Qualifikationen im Rahmen des familiären Kontextes unterschiedlich ausgeprägt, die

von dem Kind in der Regel für die institutionelle Kommunikation zunächst übernommen werden. Gleichzeitig erfährt es neue sprachliche Handlungsmuster durch die pädagogische Orientierung seitens der Fachkräfte. Im Rahmen der Peerinteraktion stehen die Kinder vor neuen Herausforderungen, wie beispielsweise das Einfordern des Rederechts oder Aushandlungsprozesse im Spiel. Im Kontext der schulischen Sozialisation kommen weitere sprachliche Anforderungen hinzu (vgl. ebd.: 41f.). In diesem Zusammenhang ist der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten ein wesentlicher Faktor. Die Bildungssprache kann unter anderem als kontextentbunden, situationsunabhängig sowie verdichtet charakterisiert werden und erfordert kognitiv abstrahierende Denkweisen (vgl. u. a. Gantefort 2013: 71ff.; Vollmer/Thürmann 2013: 41ff.; Feilke 2012: 4ff.; List 2010: 185).

Die Entwicklung der pragmatischen Basisqualifikation II reicht oftmals bis in das Erwachsenenalter hinein, in dem weiterhin neue Handlungsmuster – beispielsweise im Rahmen des beruflichen Kontextes – erworben werden können (vgl. Trautmann/Reich 2008: 43).

Mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher können erworbene Handlungsmuster in ihrer/ihren Erst- und Zweitsprache(n) jeweils wechselseitig nutzbar machen. Bei einem sukzessiven Spracherwerbsprozess werden Fähigkeiten im Bereich der pragmatischen Qualifikation II in der Regel in der Zweitsprache erworben. Bei dem Transfer zwischen den verschiedenen Sprachen können ggf. kulturelle Diskrepanzen auftreten (vgl. ebd.: 43f.).

Literale Basisqualifikation I und II

Die literalen Basisqualifikationen beziehen sich auf den Bereich der Schriftlichkeit. Mit der ersten Qualifikationsstufe sind die Fähigkeiten zum Erkennen und Produzieren einzelner schriftlicher Zeichen sowie das wechselseitige Dekodieren zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache berücksichtigt (vgl. Ehlich 2013: 202). Diese Fähigkeit umfasst somit den präliteralen Bereich, dessen Anfang in der Regel schon vor dem Eintritt in die Schule liegt (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 20; Ehlich 2007a: 11).

Die phonologische Bewusstheit unterteilt sich in die Fähigkeit zum Identifizieren von Silben und Akzenten (weiterer Sinn), welche im vorschulischen Alter bereits relativ stabil erworben wird, und in das Erkennen von Einzellauten (engerer Sinn), das zum Großteil erst im schulischen Kontext angeeignet wird. Je weiter die phonologische Bewusstheit vorangeschritten ist, desto intensiver sind positive Transferbezüge für den Schrifterwerb zu erwarten. Das Arbeitsgedächtnis nimmt insofern eine besondere Funktion ein, als dass sich das Kind die einzelnen Buchstaben merken muss, um Syntheseprozesse über einen längeren Zeitraum herstellen zu können. Die syntaktische Bewusstheit ist für einen adäquaten Gebrauch möglicher syntaktischer Markierungen relevant. Präliterale Erfahrungen, insbesondere das regelmäßige Vorgelesen-Bekommen, können dabei einen entscheidenden Beitrag zum Erfolg

des eigenen Lesen- und Schreibenlernens leisten (vgl. Bredel/Reich 2008: 95).

In der zweiten Qualifikationsstufe werden die literalen Fähigkeiten weiter ausgebaut. Hierbei sind insbesondere die Aneignung der Orthografie, des Leseverständnisses sowie der schriftlichen Textualität und die Expansion der Sprachbewusstheit relevant (vgl. Ehlich 2013: 202f.; Ehlich 2007a: 11).[3]

Schlussfolgerungen

Der Qualifikationsfächer von Ehlich verdeutlicht, wie komplex und ganzheitlich der sprachliche Aneignungsprozess ist. Die Erstsprache(n) erwerben Kinder primär intuitiv und vollbringen damit enorme kognitive Leistungen. Insbesondere die pragmatischen sowie die diskursive Qualifikation(en) zeigen zudem, dass sprachliche Fähigkeiten nicht rein auf den Wortschatz, die Grammatik und den Satzbau bezogen sind, sondern sie beziehen die Ebene der Sprechhandlung ein. Damit wird die Relevanz der Interaktion hervorgehoben. Einerseits sind Kinder im Sprach(en)erwerbsprozess auf Interaktionen angewiesen, andererseits sind sie selbst Teil ihrer Sprachkompetenz. Bei der Einschätzung des kindlichen Sprach(en)standes sollten die pädagogischen Fachkräfte demnach beispielsweise auf Strategien achten, wie eine sprachliche Interaktion aufgenommen oder aufrechterhalten wird und nicht rein linguistische Merkmale in den Blick nehmen. Die Einschätzung des kindlichen Sprach(en)standes stellt damit hohe Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte. Die Anforderungen hinsichtlich der Beurteilung der sprachlichen Entwicklung erhöhen sich zusätzlich, wenn es sich um mehrsprachige Kinder handelt.

1.2 Sprachenvielfalt als Normalität in kindlichen Lebenswelten

Die Lebenswelten der Kinder im frühpädagogischen System weisen aufgrund persönlicher Merkmale wie Alter, Geschlecht, Sozialisation, Migrationserfahrungen und Sprachbiografien verschiedene Heterogenitätsdimensionen auf. Das gesamte Kapitel ist dabei unter der Perspektive verfasst, dass Migration sowie eine damit einhergehende potenzielle Mehrsprachigkeit einen Normalfall darstellt, welcher dementsprechend zu beachten sowie zu unterstützen und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen ist. Wenngleich in diesem

[3] Da die literalen Basisqualifikationen (insbesondere die zweite Basisqualifikation) primär im schulischen Kontext erworben werden, werden diese im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit weniger ausführlich dargestellt.

Kapitel mehrsprachige Kinder im Fokus stehen, soll diesbezüglich konstatiert werden, dass sie keine homogene Gruppe darstellen. Böttcher et al. (2010) äußern in diesem Zusammenhang treffend, dass „Migranten und ihre Kinder [...] untereinander und in Hinsicht auf Nichtmigranten(kinder) mindestens ebenso unterschiedlich [sind] wie Nichtmigranten(kinder) untereinander" (Böttcher/Krieger/Kolvenbach 2010: 159).

In der Migrationspädagogik sind insbesondere die Dimensionen ‚Zugehörigkeit' und als Gegenpool ‚Nicht-Zugehörigkeit' bzw. ‚Fremdheit' sowie die kulturelle Differenz als Kriterium für eine ‚Praxis des Unterscheidens' (Mecheril 2010a: 19) maßgeblich. Die Distinktion, inwiefern ein Mensch *ein Migrant/eine Migrantin* ist oder nicht, wird aufgrund nationaler, ethnischer und kultureller Kontexte getroffen. Somit stehen primär pädagogische Prozesse sozialer Kontexte und Interaktionen, wie beispielsweise: Pluralisierung, (Ent-)Differenzierung sowie Segregation, im Fokus der Betrachtung (vgl. ebd.: 18f.). Diese drei Begriffe stellen einzelne Konzepte dar, verschwimmen gleichzeitig jedoch miteinander (vgl. Mecheril 2003: 24).

Die Aussage, inwiefern ein Mensch einen Migrationshintergrund aufweist oder nicht aufweist, kann also je nach Perspektive verschieden ausfallen (vgl. Khakpour/Mecheril 2018: 21). Knappik und Mecheril (2018) kritisieren grundsätzlich die Bezeichnung Migrations*hintergrund*, da diese eine defizitäre Sichtweise transportiere und eine Zweiteilung in ‚mit' und ‚ohne' stärke (vgl. Knappik/Mecheril 2018: 159f.). Hinter dieser Kritik verbirgt sich der im Rahmen der interkulturellen Pädagogik häufig thematisierte Aspekt des *othering*, mit dem eine dichotome Perspektive auf ‚wir' und ‚die Anderen' produziert wird, in der „stereotypisierende, diskriminierende und rassifizierende Verfahren" (Bettmann et al. 2017: 6) enthalten sind. Mecheril spricht in diesem Kontext von ‚Migrationsandere' (vgl. Mecheril 2010a: 17). Durch die Sichtweise des Fremden findet eine bewusste Abgrenzung und damit oftmals verbundene Abwertung statt (vgl. Leiprecht 2018: 257).

Die Verwendung des Begriffs ‚Migrationshintergrund' trägt zusätzlich zur latenten Grenze der einbezogenen Personengruppe bei. Die möglichen Bezüge reichen von der eigenen Staatsangehörigkeit, über die der (Groß-)-Eltern, dem Datum der Zuwanderung bis hin zu Aspekten der Religionszugehörigkeit sowie Ethnizität (vgl. Kemper 2010: 316). Settelmeyer und Erbe (2010) haben verschiedene Definitionen von Migrationshintergrund untersucht und dabei festgestellt, dass die jeweils angelegten Kriterien zu hohen quantitativen Schwankungen führen. Dies verdeutlichen sie exemplarisch am Beispiel der PISA-Studien; in der ersten PISA-Erhebung aus dem Jahr 2000 werden zu der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund jene Kinder gezählt, von denen beide oder mindestens ein Elternteil aus dem Ausland stammen/stammt. In der darauffolgenden Untersuchung (PISA 2003) zählen Kinder mit ausschließlich einem ausländischen Elternteil nicht zu der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund. Die veränderte Zuordnung führe zu

einer Reduktion der Gruppe um etwa ein Viertel. Diese Änderung wird damit begründet, dass Kinder mit einem deutschen Elternteil vergleichbare Ergebnisse wie die einheimischen Kinder erzielen (vgl. Settelmeyer/Erbe 2010: 7). Die Engführung bringt insbesondere ein schlechteres Abschneiden – und damit tendenziell eine Stärkung der defizitären Sicht auf Kinder mit Migrationshintergrund hervor (vgl. Kemper 2010: 320). Diese Perspektive ist insbesondere im Hinblick auf mögliche institutionelle Diskriminierungen nicht zu missachten (vgl. u. a. Fereidooni 2011; Gomolla/Radtke 2009; Baumert/Stanat/Watermann 2006) und für diese Arbeit relevant, da die Schule als ‚Abnehmer' fungiert und somit das Verständnis der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst.

Eine eindeutige Bestimmung, die insbesondere für statistische Zwecke verwendet wird, stammt vom Statistischen Bundesamt:

> Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen: 1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer; 2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte; 3. (Spät-)Aussiedler; 4. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen (Statistisches Bundesamt 2017: 4).

Diese Definition bildet die Grundlage für den Mikrozensus, eine vom Statistischen Bundesamt im jährlichen Turnus erhobene Befragung, welche Auskunft über verschiedene Lebensbereiche der Bevölkerung gibt und auch die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund erfasst. Innerhalb des Bildungsberichtes, welcher eine weitere bundesweite Statistik über Zahlen, Bildungssysteme, -prozesse und -beteiligungen liefert, wird ein breiter angelegtes Migrationskonzept genutzt, in dem die erste, zweite sowie dritte Generation erfasst werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 164).

Unabhängig von verschiedenen Definitionen gibt es eine steigende Anzahl an Kindern mit Migrationserfahrungen sowie eine damit einhergehende Sprach(en)vielfalt. Die Anzahl der Bevölkerung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland ist im Jahr 2019 mit 81,8 Mio. Menschen angegeben worden. Davon haben rund 21,2 Mio. Menschen einen Migrationshintergrund (im weiteren Sinne)[4]. Demnach machen diese einen Anteil von 26,0 % an der Gesamtbevölkerung aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2020: 36). Die Tendenzen zu den vorherigen Jahren zeigen einen konstant leichten Rückgang der Gesamtbevölkerung und einen Anstieg der Menschen mit einem Migrationshintergrund.

[4] Im weiteren Sinne wird innerhalb des Mikrozensus von dem engeren Sinne unterschieden. Ersterer berücksichtigt auch demografische Angaben zu den Eltern, wohingegen bei dem engeren Sinne Angaben zu den Personen einbezogen werden, die gemeinsam in einem Haushalt wohnen.

Innerhalb der Gruppe der 0- bis 5-Jährigen beträgt die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne 1,53 Mio. Jungen und Mädchen. Damit haben 40,4 % der 0- bis 5-jährigen Kinder einen Migrationshintergrund. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund bilden die Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne eigene Migrationserfahrungen die größte Gruppe (vgl. ebd.).

In Niedersachsen liegt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund mit 22,3 % im bundesweiten Mittelfeld. Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen weisen mit je über 30 % den prozentual höchsten Anteil auf. Gleichzeitig lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Stadt-Land-Verteilung verzeichnen. Während der Anteil bei Gemeindegrößen unter 2000 Einwohnerinnen und Einwohnern bei 9,2 % liegt und bei Gemeinden zwischen 2000 bis 5000 Einwohnerinnen und Einwohnern bei 13,6 %, ist er in Großstädten ca. dreieinhalb Mal so hoch (vgl. Statistisches Bundesamt 2020: 42).

Zur Gruppe der 0- bis 5-Jährigen werden innerhalb des Mikrozensus keine detaillierten Aussagen je nach Bundesland getroffen. Hier liefert der Ländermonitor der Bertelsmann Stiftung nähere Daten. Mit diesem werden seit 2008 im zweijährigen Rhythmus identisch aufgebaute Bundesländerprofile im Kontext der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung erstellt, die Antworten auf Fragen der Qualität liefern sowie Entwicklungsbedarfe und -tendenzen identifizieren sollen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017: o. A.).

Im Jahr 2017 leben in Niedersachsen 220.295 Kinder unter drei Jahren, von denen 36,4 % einen Migrationshintergrund aufweisen. In der Gruppe der 3- bis 6-Jährigen ist der prozentuale Anteil mit 35,6 % etwas geringer. In beiden Gruppen ist dabei im Vergleich zu den beiden vorherigen Jahren ein prozentualer Anstieg zu verzeichnen (vgl. Bock-Famulla et al. 2020: 183).

Der Anteil der Kinder insgesamt, die im Alter von unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, liegt in Niedersachsen im Jahr 2018 bei 30,9 % und in der Altersspanne der 3- bis 6-Jährigen bei 92,7 % (vgl. ebd.). Der Anteil der unter Dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, liegt bei 15 %, ohne Migrationshintergrund bei 39 %. Im Alter zwischen drei und sechs Jahren nutzen Kinder ohne Migrationshintergrund nahezu ausnahmslos die frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote, wohingegen dieser Anteil in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund nur 73 % ausmacht (vgl. ebd.: 189). Die Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund sind zwischen der deutschen sowie einer anderen Herkunftssprache prozentual ähnlich verteilt, sodass etwa die Hälfte jener Kinder einsprachig in der deutschen Sprache sozialisiert wird, während die andere Hälfte mit einer anderen Familiensprache als deutsch aufwächst (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017: 147).

Aus den Zahlen können Aspekte abgeleitet werden, die Rückschlüsse auf Prozesse wie die Sprach(en)entwicklung in den kindlichen Lebenswelten zu-

lassen. Dennoch liefern diese Statistiken keine direkten Informationen über die jeweils gesprochenen Sprachen der Kinder sowie deren Eltern. Diese lassen sich zum Teil implizit ableiten, sind jedoch im Detail nicht immer zutreffend. In Kapitel 3.4 werden die Merkmale des Samples dieser Untersuchung ausführlicher dargestellt, in der die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund, mit anderer/anderen Erstsprache(n) sowie die am häufigsten gesprochenen Erstsprachen der Kinder erfragt wurden. Diese Daten liefern für die vorliegende Untersuchung eine Konkretisierung und können gleichzeitig mit den niedersächsischen Daten verglichen werden.

Im Feld der Frühpädagogik lassen sich bedingt durch den kontinuierlichen Anstieg sprachlicher sowie kultureller Vielfalt seit den 1990er Jahren zwei wesentliche Tendenzen ausmachen; zum einen erfolgt die Orientierung an der sozialen Vielfalt, wo zuvor noch ein Universalismus vorherrschte, und zum anderen steigt zunehmend das Interesse staatlicher Instanzen an der Gestaltung von Curricula innerhalb der Frühpädagogik (vgl. Reich 2008a: 248f.; Fthenakis 2003b: 20f.).

Reich (2008) kritisiert Fthenakis dahingehend, dass er diese beiden Tendenzen herausstellt, jedoch nicht aufeinander bezieht, sondern neutral nebeneinander bestehen lässt. Reichs Ansicht nach ist die Neutralität insbesondere im Rahmen der sprachlichen Bildung nicht aufrechtzuerhalten, sondern er konstatiert eine eindeutige Widersprüchlichkeit. Diese ergibt sich aus dem Spannungsverhältnis des gesellschaftlichen Interesses und der pädagogischen Orientierung, welche beide in die Entwicklung von Curricular einfließen. Das Spannungsverhältnis sieht er in dem gesellschaftlichen Interesse eines Einheitsbestrebens und der pädagogischen Orientierung an sprachlicher Vielfalt. So trifft er eine Differenzierung in den sprachlichen Primärsozialisationen und dem institutionellen sprachlichen Bildungsauftrag (vgl. Reich 2008a: 250). Er sieht eine eindeutige Mehrheit innerhalb der Vertreterinnen und Vertreter der deutschen Sprache, die ihre Argumentation insbesondere auf die sprachliche Schulreife und die Chancengleichheit im Rahmen der schulischen Bildung aufbauen. Die Minderheiten, welche die Unterstützung der Herkunftssprachen und sprachlichen Vielfalt der Kinder in den Fokus nehmen, argumentieren mit der Mehrsprachigkeit als Ressource, der Bedeutung für die Identität und Selbstwirksamkeit, der Chancen im Hinblick auf gesellschaftliche Sprachbedarfe und Mobilität sowie positiver Transferprozesse auf künftig zu erlernende Fremdsprachen (vgl. ebd. 251).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Sprache, Migration und schulischer Leistung, ist dieses Feld insgesamt starken strukturellen, politischen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen unterlegen, die diese Mehrheitsposition deutlich machen. Franz Hamburger (2005) verdeutlicht diesen Kampf um Gleichheit und Ungleichheit am Beispiel der Sprachbeherrschung wie folgt:

> Exemplarisch lässt sich dies an der Thematisierung der Sprachbeherrschung zeigen. Unabhängig davon, ob es gesichertes Wissen über die Beherrschung der deutschen Sprache bei Migranten und Nicht-Migranten gibt, bringt die Rede von den unzureichenden Sprachkenntnissen der Migranten, zum Beispiel bei der Einschulung, einen unveränderten Topos zum Ausdruck. Dieser Topos ist gegen empirische Differenzierung immunisiert, weil er vor allem die Ungleichheit der Berechtigungen gegen Veränderungen resistent macht: Die Einen haben das Recht, über die Kompetenz der Anderen evaluative Feststellungen zu treffen, und die Anderen müssen prinzipiell nachweisen, dass dies nicht der Fall ist. Es geht nicht um Sprache, sondern um Unterwerfung. Auch die Therapieresistenz des Schulwesens gegen ernsthafte Zweisprachigkeit, die der Muttersprache im Hinblick auf ein Individuum den gleichen Status wie dem Deutschen zuweist, lässt sich nur so interpretieren (Hamburger 2005: 9).

Hamburger kritisiert dabei unter anderem die homogene Betrachtungsweise auf die Personengruppe ‚der Migranten', die in der Regel defizitär ist und Migration in einen direkten Zusammenhang mit Eigenschaften wie die unzureichende Sprachbeherrschung bringt.

Zur weiteren Differenzierung verschiedener Mehrsprachigkeitsformen werden unterschiedliche Eigenschaften herangezogen, welche sich auf das Alter zu Erwerbsbeginn, die Quantität sowie Qualität der Sprach(en)kontakte und auf den Kontext des Erwerbs beziehen:

Eine Form von Mehrsprachigkeit stellt das parallele Lernen zweier oder mehrerer Sprachen im Kleinkindalter dar, die im familiären Kontext erworben werden. In diesem Fall handelt es sich um einen *simultanen* Erstsprach(en)erwerb oder *Bilingualismus*. Die Differenzierung inwieweit eine Sprache als *Erst*- oder *Zweitsprache* bestimmt wird, erfolgt in der Regel aufgrund des Alters des Kindes. Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung besteht keine eindeutige Festlegung, bei welchem Alter die Grenze zwischen Erst- und Zweitsprache zu ziehen ist, zum Teil wird von der Geburt ausgegangen, in der Regel jedoch die Grenze um das dritte Lebensjahr gezogen. Beim Kontakt nach dem dritten Lebensjahr handelt es sich demnach um einen *sukzessiven* Erwerb (vgl. Müller et al. 2011: 15). Das Alter, in dem mit dem Lernen einer weiteren Sprache begonnen wird, ist deshalb so bedeutsam, da sich der Sprach(en)aneignungsprozess bei der simultanen Mehrsprachigkeit kaum oder gar nicht vom monolingualen Erwerb unterscheidet. Je nach Quantität sowie Qualität der Sprachkontakte kann dabei das Niveau beider (bzw. aller) Sprachen identisch sein (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011: 10). Der Lernprozess innerhalb des Zweitsprach(en)erwerbs kann genauso erfolgreich verlaufen wie in der Erstsprache bzw. den Erstsprachen. Allerdings ist dieser nicht mehr so intuitiv und mit mehr Anstrengung verbunden (vgl. Montanari 2011: 6). Die Zweitsprachen können ferner von den Fremdsprachen abgegrenzt werden. Letztere werden in gesteuerter bzw. fremdorganisierter, institutioneller Form erworben, wohingegen die Zweitsprachen überwiegend

durch ein ungesteuertes und selbstorganisiertes Lernen charakterisiert sind (vgl. Montanari 2010: 28).

Dass die sprachliche Wirklichkeit zweisprachig aufwachsender Kinder differenzierter zu betrachten ist, zeigt zudem ein Projekt zur „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“, in dem Reich (2008) vier unterschiedliche Zweisprachigkeitsprofile herausstellt. Zur am häufigsten vertretenen Gruppe zählen Kinder, „deren Familiensprache durchschnittlich gut entwickelt ist und sich auf einem höheren Niveau befindet als ihre Zweitsprache Deutsch“ (Reich 2008a: 253). Eine weitere Gruppe verfügt hingegen in beiden Sprachen über einen guten Entwicklungsstand. Jene Gruppe ist am zweithäufigsten vertreten. Kinder, die sowohl in der Familiensprache als auch der deutschen Sprache schwache Fähigkeiten aufweisen sowie Kinder, die die deutsche Sprache besser beherrschen als die Familiensprache, bilden im Rahmen der Stichprobe die beiden kleinsten Gruppen (vgl. Reich 2008a: 253ff.). Diese Typenbildung hält einer homogenen sowie defizitorientierten Sichtweise auf mehrsprachig aufwachsende Kinder nicht stand, da nur ein sehr niedriger Anteil der Kinder in beiden Sprachen geringe Kenntnisse aufweist. Die sprachliche Sozialisation der Kinder muss daher sowohl individueller als auch differenzierter betrachtet werden.

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird innerhalb verschiedener Forschungsprojekte unterschiedlich weit gefasst. In dem von Reich (2008) dargestellten Forschungsprojekt sowie innerhalb statistischer Daten werden bewusst zweisprachig bzw. mehrsprachig aufwachsende Kinder in den Blick genommen. Dies ist in den meisten theoretischen Auseinandersetzungen mit Zwei- und Mehrsprachigkeit der Fall. Es gibt jedoch ein weiter gefasstes Verständnis von Mehrsprachigkeit. Hierbei wird zwischen verschiedenen Dimensionen wie unter anderem der *individuellen*, *lebensweltlichen* sowie *fremdsprachlichen* Mehrsprachigkeit unterschieden. Bei der individuellen und lebensweltlichen Mehrsprachigkeit handelt es sich insbesondere um die sprachliche Kompetenz in verschiedenen Sprachen, wie im herkömmlichen Sinne beschrieben. Aber auch hier gibt es bereits Öffnungen, wenn unterschiedliche Sprachregister im Rahmen einer Sprache einbezogen werden. Eine Person verfügt innerhalb einer Sprache beispielsweise im privaten oder beruflichen Kontext über unterschiedliche Sprachregister, die er oder sie bewusst einsetzen kann. Kinder beginnen früh, verschiedene sprachliche Register zu erlernen und zu testen, indem sie beispielsweise mit ihren Geschwistern oder Freundinnen und Freunden anders sprechen als mit ihren Eltern sowie fremden Personen oder sich Fantasiesprachen ausdenken. Ein weiteres Konzept ist die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit. Hierbei werden ebenfalls Sprachen einbezogen, die von den Kindern innerhalb ihrer schulischen Sozialisation erworben werden und sich daher von der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit unterscheiden, da sie nicht Teil ihrer natürlichen Lebenswelt sind (vgl. Gogolin/Lüdi 2015).

Es existieren bereits einige Konzepte für Kindertageseinrichtungen, in denen die Kinder eine Fremdsprache (vor allem Englisch) erlernen. Auch im schulischen Kontext empfiehlt die Kultusministerkonferenz eine „Stärkung der Fremdsprachenkompetenz" über die gesamte schulische Ausbildung hinweg (vgl. KMK 2011).

Dieses Verständnis steht im Zusammenhang mit den neueren Auffassungen zur mehrsprachigen bzw. plurikulturellen Kompetenzentwicklung. Trim et al. (2013) definieren diese wie folgt:

> Der Begriff **mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz** bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über - graduell unterschiedliche - Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (Trim/North/Coste 2013: 163).

Hiermit erfolgt eine Abwendung der ursprünglichen Annahme, dass Fremdsprachen additiv zu der bzw. den Erstsprache(n) hinzuerworben werden. Die neu erworbenen Fremdsprachen fügen sich vielmehr in ein übergreifendes Modell mehrsprachiger Kompetenz ein (vgl. ebd.).

Verfolgt man ein derartig weites Verständnis von Mehrsprachigkeit, kann man – wie Busch (2017) – zu dem Schluss kommen, dass jeder Mensch mehrsprachig sei (vgl. Busch 2017). Diese Auffassung von Mehrsprachigkeit hat den Vorteil, dass sie noch mehr zum Normalfall wird und ihr damit eine stärkere Beachtung zukommt. Gleichzeitig verbirgt sich hierin jedoch die Gefahr, dass das Argument Mehrsprachigkeit als besondere Ressource anzusehen (vgl. u. a. Riehl 2006: 15ff.; Roth 2006: 11ff.) für alle Menschen zutreffend ist und somit verschwimmt. Mehrsprachigkeit als Ressource soll vor allem für die Kinder herausgestellt werden, die verschiedene Erst- und Zweitsprachen beherrschen. Durch die Formulierung ‚lebensweltliche' Mehrsprachigkeit wird zudem deutlich, dass hier mehrere Sprachen Teil der Lebenswelt und Identität der Kinder sind. Diese kulturelle Dimension wird im fremdsprachlichen Lernen in der Regel nicht transportiert. Ein weiteres Argument ergibt sich dabei aus der hier fokussierten interaktionalen Perspektive, da nicht davon auszugehen ist, dass die Kinder von sich aus diese Sprachen im Rahmen von Interaktionen nutzen, sofern es sich um institutionell, gesteuert erlernte Fremdsprachen handelt. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit, der Begriff ‚Mehrsprachigkeit' bewusst enger gefasst und mit dem Beherrschen mehrerer Erst- bzw. Zweitsprachen verbunden. Neben den Aspekten Mehrsprachigkeit als Ressource herauszustellen und der lebensweltlichen Perspektive zu entsprechen, soll damit auch eine bewusste Abgrenzung zu Konzepten vorgenommen werden, in denen Kinder im Kindergarten

eine andere Fremdsprache erwerben. Die Motivation, jene Sprachen in den Kindergartenalltag einzubringen, geht in diesen Konzepten nicht von den Kindern aus, sondern ist konzeptionell verankert, wird durch die pädagogischen Fachkräfte realisiert und meistens von den Erziehungsberechtigten intendiert.

Die bewusste Eingrenzung von Mehrsprachigkeit im Rahmen dieser Arbeit erfolgt demnach aufgrund der angeführten Aspekte, ohne dem Verständnis des mehrsprachigen Kompetenzerwerbs widersprechen zu wollen. Fremdsprachliche Situationen und Sprachkontakte können ebenfalls Lernimpulse liefern, zu metasprachlichen Reflexionen anregen und das Interesse für Sprache(n) bei Kindern wecken, sie stehen jedoch in dieser Arbeit nicht im Fokus der Betrachtung.

Schlussfolgerungen

Die Darstellung der kindlichen Lebenswelten macht deutlich, dass diese sehr heterogen gestaltet sind und sich in Zeiten steigender Migration noch weiter ausdifferenzieren. Ein hoher Anteil mehrsprachiger Kinder wächst bilingual oder sukzessiv mehrsprachig auf. Aber auch wenn im häuslichen Umfeld eine andere Familiensprache als Deutsch gesprochen wird, kommen die Kinder im sozialen Umfeld mit der deutschen Sprache in Kontakt. Dennoch wird in der Politik und zum Teil in wissenschaftlichen Texten und Projekten der Fokus auf die Gruppe der Kinder mit Migrationserfahrungen als besonders ‚förderbedürftig' gelegt. Dieses mag für einige Kinder korrekt sein, für einen Großteil trifft jene Perspektive jedoch nicht zu. Bei einer konsequenten alltagsintegrierten Sprach(en)bildung, die Migration als Normalfall akzeptiert und Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennt, muss daher jedes Kind unabhängig der Migrationserfahrungen hinsichtlich der (nicht) vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt werden. Dies erfordert ein grundsätzliches Umdenken in den Strukturen, da beispielsweise Gelder an Einrichtungen oftmals aufgrund des Migrationsanteils der Kinder vergeben werden und so die defizitorientierte Sicht gestärkt wird.

1.3 Bedeutung der Frühpädagogik für die (Sprachen-)Entwicklung

Die Familie hat für die Erziehung sowie Bildung der Kinder den größten Einfluss – sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Hierfür lassen sich verschiedene Gründe anführen: Es existieren genetische Einflüsse, die Familie hat eine besondere Relevanz für die vorgeburtliche Phase sowie die ersten Lebensjahre, sie bildet in der Regel die einzige Konstante für Kinder und es

besteht eine besondere Beziehung in einem intimen und privaten Umfeld (vgl. Liegle 2006: 52). Dieses gilt im besonderen Maße für die sprachliche Bildung, für die in den frühen Lebensjahren die Basis geschaffen wird. Neben der familiären Bildung und Erziehung nimmt der Besuch der Kindertageseinrichtung ebenfalls einen bedeutenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Der Stellenwert der Kindertageseinrichtungen und ihre primären Funktionen haben sich dabei, unter anderem bedingt durch einen generellen gesellschaftlichen Wandel, stark verändert. Obwohl der Bildungsauftrag innerhalb des Kindergartens seit dem Jahre 1990 im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschrieben ist, standen lange Zeit vor allem die Funktionen der Betreuung und Erziehung im Fokus des Aufgabenfeldes der Kindertageseinrichtungen (vgl. Rabe-Kleberg 2005: 77).

Sozialgeschichtlich betrachtet bestand eine kontinuierliche Diskussion zwischen den Bildungspotenzialen sowie kompensatorischen Hoffnungen von institutioneller Fremdbetreuung auf der einen Seite und kritischen Stimmen auf der anderen Seite, die eine elterliche Betreuung als die bessere Form ansahen, die den kindlichen Bedürfnissen eher entspreche. Die gesetzliche Verankerung des Betreuungsanspruches und demzufolge der Ausbau der Betreuungsangebote unterliegen im Wesentlichen dem Argument, die Erwerbsfähigkeit der Frauen zu gewährleisten und durch die Möglichkeit zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf gleichzeitig die Geburtenraten zu erhöhen (vgl. Liegle 2001: 338f.). Es lässt sich damit ein Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der Geburtenrate herstellen, sodass mit der Kindertagesbetreuung ebenso volkswirtschaftliche Interessen verknüpft werden (vgl. Hehl 2011: 59f.).

Fthenakis führt (2003) ebenfalls verschiedene Argumentationslinien für die Entwicklungen des frühpädagogischen Feldes an, die gesellschaftlich, wirtschaftlich, lebensweltlich sowie pädagogisch bestimmt sind. Dabei nimmt er auf die in Kapitel 1.2 dargestellte Heterogenität in der kindlichen Lebenswelt Bezug, die durch Komponenten wie Migration, Armut, Mobilität konzeptionell sowie wissenschaftlich zu wenig Beachtung finde, jedoch einen wesentlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehme. Hierzu gehören auch unterschiedliche und sich verändernde familiäre Strukturen, die zum Teil Risiken für die kindliche Entwicklung mit sich bringen können. Die sozialen und kulturellen Unterschiede im Rahmen der kindlichen Lebenswelt können nicht ignoriert werden, sondern seien einzubeziehen und positiv zu nutzen (vgl. Fthenakis 2003b: 10ff.). Das Verständnis von Bildung im Kontext der Kindertageseinrichtungen, welches sich immer mehr um eine ganzheitliche Betrachtung bemüht, stellt die Prozesshaftigkeit von Lern- und Bildungsprozessen in den Vordergrund. Der Bildungsprozess verleiht Orientierung und trägt zu einer selbst-reflexiven sozialen Haltung bei (vgl. Volkert 2008: 59).

Das unerwartet schlechte Abschneiden innerhalb der ersten PISA-Studie hat einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, die Bildungsprozesse der Kinder möglichst frühzeitig zu betrachten (vgl. u. a. Konrad 2017: 16; Tietze et al. 2007: 9). In dem Werk von Fthenakis „Frühpädagogik nach PISA" (2003) wurden beispielsweise die Bildungsprozesse der Kinder neu in den Blick genommen (vgl. Fthenakis 2003c; Gisbert 2003; Kasten 2003; Mayr/Ulich 2003), die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen betrachtet (vgl. Fthenakis 2003a; Knauf 2003) und Reformen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung aufgezeigt (vgl. Balluseck v./Metzner/Schmitt-Wenkebach 2003; Ebert 2003).

Diese Entwicklung ist auf struktureller Ebene unter anderem durch die Einführung der Bildungs- und Orientierungspläne sowie den Ausbau der Kindertagesplätze im Kindergarten- und insbesondere im U3-Bereich erkennbar. Auf fachlicher Ebene zeigt sie sich in Debatten zur Professionalisierung des Erzieherinnen- und Erzieherberufs, Bildungsbeteiligung und -benachteiligung sowie Chancen(un)gleichheit der Kinder (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 49).

Innerhalb des Bildungsberichtes werden die Kindertageseinrichtungen im Kontext der Bildungseinrichtungen aufgeführt. Auch im 15. Kinder- und Jugendbericht sind sie als Teil der Bildungslaufbahn einbezogen, indem die Aussage getroffen wird, dass Kinder und Jugendliche vom Kindergartenbesuch bis zum Studium europaweit durchschnittlich 17 Jahre in Bildungssettings verbrächten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017b: 156). Dennoch sind Kindertageseinrichtungen dadurch, dass sie dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden, formal betrachtet nicht den Bildungsinstitutionen, sondern den Sozialeinrichtungen zuzuordnen (vgl. Diehm 2008: 557). Zudem haben sich der elementarpädagogische und der schulische Bereich in Deutschland unabhängig voneinander entwickelt (vgl. Conrad 2014: 13) und die Kindertageseinrichtungen waren von Bildungsreformen nahezu gänzlich ausgenommen (vgl. Aden-Grossmann 1974: 13ff.). Der Ausbau der frühpädagogischen Angebote hat gleichzeitig die größten Auswirkungen auf den Zuwachs in der Gesamtentwicklung aller Bildungsinstitutionen. Die Gründe werden in einem gestiegenen Betreuungsbedarf aufgrund von Erwerbstätigkeit der Mütter und Väter sowie der wachsenden Bedeutung in Bezug auf die Bildungspartizipation der Kinder gesehen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017b: 32).

Im Rahmen des Bildungsberichtes werden drei Faktoren identifiziert, die ein Risiko für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen darstellen. Diese beinhalten soziale, finanzielle und bildungsbezogene Aspekte im familiären Kontext. Bei Vorliegen des sozialen Risikofaktors sind die im Haushalt lebenden Eltern bzw. Elternteile ausnahmslos nicht erwerbstätig. Eine finanzielle Risikolage besteht, wenn das gesamte Einkommen unter einer festge-

setzten Armutsgefährdungsgrenze liegt. Eine bildungsbezogene Risikolage ist gegeben, wenn beide Eltern nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Deutschlandweit waren im Jahr 2014 knapp ein Drittel der Kinder einem der genannten Risikofaktoren ausgesetzt: Auf 3,7 % trafen dabei alle drei Risikofaktoren zu. In Niedersachsen lag dieser Prozentsatz im selben Jahr mit 4,2 % leicht über dem bundesweiten Durchschnitt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 12). Auf 44,4 % der Kinder mit Migrationserfahrung trifft bundesweit mindestens eine Risikolage zu, bei 6,6 % treffen alle drei Risikolagen gleichzeitig zu. Damit ist dieser Wert fast dreimal so hoch wie im Vergleich zu den Kindern ohne Migrationserfahrungen (2,3 %) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 228).

Der Bildungsbericht liefert auch Ergebnisse zum Entwicklungsstand der Kinder und zu ihrem Sprachstand beim Übergang in die Grundschule. Im Zusammenhang mit der Sprachstandserhebung vor der Einschulung wurden in Niedersachsen bis 2018 Sprachstandserhebungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern durchgeführt.[5] In den durchgeführten Sprachtests wurde bei 22 % der Vorschulkinder ein sprachlicher Förderbedarf diagnostiziert. Der Anteil lag in Familien mit einer anderen Erstsprache als der deutschen Sprache mit 39 % prozentual höher, jedoch wiesen auch 20 % der ausschließlich deutschsprachigen Kinder einen Förderbedarf auf (vgl. ebd.: 66).

Von den Kindertageseinrichtungen wird insbesondere für diese Kinder eine kompensatorische Wirkung in Bezug auf die Bildungsteilhabe erwartet (vgl. Slupina/Klingholz 2013: 4; Becker/Tremel 2011: 57ff.; Becker 2006: 451; Rabe-Kleberg 2005: 83). Bei Familien, in denen alle Familienmitglieder eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, stellt der Besuch der Kindertageseinrichtung einen oftmals ersten und wichtigen Sprachkontakt für die Kinder dar. Aufgrund der Bedeutung der ersten Lebensjahre für den Aufbau sprachlicher Kompetenzen, kann sich ein früher Besuch einer Kindertageseinrichtung für diese Kinder in Bezug auf ihre spätere Bildungsteilhabe besonders positiv auswirken (vgl. ebd.: 10).

Als wesentliche Aufgabe sieht Rabe-Kleberg (2005) außerdem die Stärkung der Kinder für einen Umgang mit Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, da diese auch durch den Besuch der Kindertageseinrichtungen nicht vermieden werden können (vgl. Rabe-Kleberg 2005: 85).

Häufig wird ein Zusammenhang zwischen Migration und Bildungsferne hergestellt, welcher sich insbesondere durch die Verteilungen von Kindern mit und ohne Migrationserfahrungen im deutschen Schulsystem festigt. Dabei sind es das Schulsystem und die darin tätigen Lehrkräfte oftmals selbst, die jene Differenzen produzieren sowie manifestieren (vgl. Mecheril 2012: 2ff.). Zudem muss in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass die

[5] Aufgrund einer aktuellen gesetzlichen Änderung liegt diese Aufgabe nun ausschließlich in der Verantwortung der Kindertageseinrichtungen (siehe hierzu Kapitel 2.1.2).

Gruppe der Menschen mit Migrationserfahrung lediglich durch das Merkmal der ‚Zuwanderung' kategorisiert wird, sodass homogenisierende Kausalzusammenhänge zwischen Bildung und Migration der bestehenden Heterogenität nicht gerecht werden (vgl. Ditton/Aulinger 2011: 111f.).

Die sprachliche Unterstützung seitens der pädagogischen Fachkräfte hat für alle Kinder neben der sprachlichen Sozialisation durch das familiäre Umfeld eine wichtige Funktion. Im Folgenden wird ausführlicher auf die Konzepte der Sprachförderung sowie Sprach(en)bildung eingegangen. Dabei findet eine Unterscheidung der jeweiligen Begrifflichkeiten und damit verbundenen Strategien statt, um im Anschluss eine theoretisch begründete Arbeitsdefinition für die hier genutzte Forschungsfrage treffen zu können.

1.3.1 Sprachförderung vs. Sprach(en)bildung

Die sprachliche Unterstützung gilt seit jeher als eine der wesentlichen Aufgaben in der frühkindlichen pädagogischen Arbeit. Im Bereich der sprachlichen Förderung und Bildung hat sich in Bezug auf die Begrifflichkeiten, und den damit verbundenen Konzepten, im letzten Jahrzehnt jedoch einiges geändert. Zuvor fielen unter den Begriff der ‚Sprachförderung' nahezu alle Konzepte, die sich in irgendeiner Form mit sprachlicher Unterstützung befassten. Zielgruppe, Zielsetzung und Form o. ä. waren damit nicht weiter bestimmt. Im bildungstheoretischen sowie pädagogischen Kontext brachte der Förderbegriff eine immer stärkere sonderpädagogische und defizitorientierte Auslegung mit sich (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 16).

Becker-Mrotzek und Roth (2017) nehmen in Spezifizierung für das Projekt ‚Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)' folgende Unterscheidungen zwischen sprachlicher Bildung und Sprachförderung vor:

> Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.
>
> Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und An-

> sätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet Sprachförderung in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens (Becker-Mrotzek/Roth 2017: 17f.).

Becker-Mrotzek und Roth grenzen mit diesen Definitionen die Sprachbildung und Sprachförderung explizit voneinander ab. In einer Empfehlung des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Schulvorbereitung wird Sprachförderung hingegen als Teil der Sprachbildung gesehen. Als Merkmale von sprachlicher Bildung werden aufgeführt, dass sie prozessbegleitend, kontinuierlich, entwicklungsorientiert, auf generelle sprachliche Fähigkeiten bezogen und auf alle Kinder ausgerichtet ist. Die Zielsetzung ist dabei „sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012b: 5). Sprachförderung wird verstanden als zielgesetzte und bereichsspezifische Förderung, der eine Diagnose des Förderbedarfs vorausgehen muss, die sich auf einzelne Förderaspekte bezieht und in der Regel individuell oder in Kleingruppen erfolgt. Sie ist außerdem meist zeitlich begrenzt und endet bei Erreichung des Lernziels (vgl. ebd.).

Forschungsprojekte führen häufig dazu, dass die verschiedenen Begrifflichkeiten und Konnotationen in einem Forschungsfeld mit ihren jeweiligen Bedeutungen diskutiert und differenziert werden. Auch wenn hierbei der Anspruch auf Einheitlichkeit nicht erfüllt werden kann, wird somit eine Auseinandersetzung zu den einzelnen Begrifflichkeiten vorangebracht. Das Projekt ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)‘ vertrat das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, einer sprachlichen Bildung in allen Lernbereichen und Fächern, mit der Zielsetzung bildungssprachliche Fähigkeiten kumulativ aufzubauen. Ursprünglich wurde hier der Begriff ‚durchgängige Sprachförderung‘ genutzt. Die Hinwendung von Förderung zu Bildung wird damit begründet, dass die Anbindung an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, die Abhängigkeit zwischen Sprache und Fach sowie die Notwendigkeit der Beteiligung aller Personen mit dieser Bezeichnung besser beschrieben ist (vgl. Gogolin et al. 2011: 16f.). Durchgängigkeit erstreckt sich dabei auf einer horizontalen sowie vertikalen Dimension. Vertikal sind die jeweiligen Bildungsinstitutionen – von den Kindertageseinrichtungen bis in den Beruf – mit ihren jeweiligen Übergängen einbezogen. Hier sollen durch eine Kooperation zwischen den Einrichtungen die Übergänge möglichst ohne große Brüche für die Kinder

und Jugendlichen gestaltet werden. Auf der horizontalen Ebene ist das didaktische Prinzip der Kombination zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen ins Zentrum gestellt. Darüber hinaus werden weitere außerschulische Bildungsinstitutionen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien berücksichtigt. Die Sprachbildung sowohl in der deutschen Sprache als auch in möglichen weiteren Herkunftssprachen ist die querliegende Dimension in diesem Modell (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009: 9). Der Grundgedanke, der sich hinter diesem Konzept verbirgt, ist,

> die Ressourcen des sprachlichen Könnens miteinander [zu verbinden] und in die gleiche Richtung [zu] wirken. Das betrifft die Verbindung oder eben auch Nicht-Verbindung von mündlicher und schriftlicher Sprache, von Sprachen der Primär- und Sekundärsozialisation, von außerschulischen Sprachvorbildern und schulischen Erwartungen (Reich 2011: 6).

Die durchgängige Sprachbildung vollzieht sich außerdem in drei verschiedenen Dimensionen (vgl. FörMig 2015). Die bildungsbiografische Dimension beschreibt den Prozess des natürlichen Spracherwerbs mit einem Zuwachs an sprachlichen Fähigkeiten, der bestenfalls durch die jeweiligen Institutionen unterstützt, aber ggf. durch misslingende Übergänge oder institutionelle Grenzen durchkreuzt werden kann. Die zweite Dimension sprachlicher Bildung stellt die situativ-thematische Dimension dar. Mit ihr ist beschrieben, dass sich kommunikative Mittel der jeweiligen sprachlichen Situation anpassen. Diese variierenden sprachlichen Register sind mit den thematischen Inhalten verbunden. Im Kontext der Schule ist hiermit der Zusammenhang zwischen Sprache und Fach angesprochen, der sich beispielsweise in fächerübergreifendem Textsortenwissen realisiert. Drittens ist die interlinguale Dimension bzw. Mehrsprachigkeit einbezogen. Sprache und Kultur sind dabei untrennbar miteinander verbunden, die gemeinsam die kommunikative Kompetenz bilden (vgl. Reich 2011: 6ff.).

Die Ausgestaltung des Modells bezieht sich insbesondere auf die schulische Ebene. So werden beispielsweise die Verbindung zwischen Sprache und Fach, die Hinführung zur Bildungssprache sowie das didaktische Prinzip des *Scaffolding* fokussiert. Explizit erwähnt wird die Kita ‚nur' auf der horizontalen Ebene, bei der Gestaltung der Übergänge. Man kann die Ausführungen zur schulischen Praxis zum Teil jedoch auf den Elementarbereich übertragen. Ein wesentliches Element der durchgängigen Sprachbildung ist die Auflösung einer Trennung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen – sprachliches Lernen findet damit in jedem Unterrichtsfach statt. In Kindertageseinrichtungen bilden die Lernfelder die einzelnen Bildungsbereiche ab. Hier sollte sprachliche Bildung ebenfalls nicht ausschließlich in Angeboten aus dem Lernfeld ‚Sprache und Sprechen' oder in gezielten Sprachförderprogrammen erfolgen, sondern kann in jedem Lernfeld einbezogen werden. Zimmer (2016) verbindet beispielsweise das sprachliche Lernen mit der Bewegung

und hebt dabei hervor, dass diese Bereiche innerhalb der Bildungs- und Orientierungspläne meist getrennt voneinander stehen, ihr es aber auf die Verbindung zwischen Sprache und Bewegung ankomme (vgl. Zimmer 2016: 19f.). Jampert et al. (2011) vertreten in einem über das DJI veröffentlichten Bildungskonzept eine noch ‚weitere' Sicht auf Sprache, in der die Bedeutung der alltäglichen Situationen hervorgehoben wird und Sprache demnach im gesamten Alltag stecke (vgl. Jampert et al. 2011: 18). Diese Sichtweise wird dem Verständnis, welches dieser Untersuchung zugrunde liegt, somit eher gerecht, als das Hervorheben einzelner Verbindungen zwischen Sprache und anderen Lernbereichen.

Die Hinführung beziehungsweise Bedeutung der Bildungssprache nimmt mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen sowie den damit einhergehenden institutionellen Anforderungen stetig zu. Im Kindergarten stehen der korrekte Erwerb grammatikalischer Strukturen sowie der Ausbau des Wortschatzes im mündlichen, primär alltagssprachlichen Gebrauch im Vordergrund. Durch den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen sowie die vorhandenen Bildungs- und Orientierungspläne existiert darüber hinaus eine Anbahnung an die Bildungsbereiche und teilweise an Fachvokabeln und metasprachliche Kompetenzen (vgl. Hopf/Eckhardt 2013: 118ff.).

Durch die Anbindung an die Lebenswelt der Kinder ist indirekt der Aspekt der intrinsischen Motivation angesprochen, den Reich (2008) in seinen Ausführungen expliziert. Er versteht unter Sprachbildung „Spracherziehung in Einrichtungen" (Reich 2008b: 13). Die Spracherziehung umfasst wiederum alle Bereiche gesellschaftlich sprachlicher Anforderungen, die über die ausschließliche zwischenmenschliche Kommunikation hinausgehen. Bestandteile sind beispielsweise Lieder, Vorlesen, Reime sowie Gespräche, Erklärungen, Argumentationen usw., die mit sprachlichen Konventionen einhergehen. Reich betont, dass Bildung eng mit dem Verständnis der Selbstbildung verbunden ist und diese von den Kindern nur dann ausgeht, wenn ein Zusammenwirken zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft erreicht wird und das Kind dabei die Angebote und Initiativen wahrnimmt und selbstständig verarbeitet (vgl. Reich 2008b: 13). Gleichzeitig hebt er ein Spannungsverhältnis zwischen beiden Konzepten hervor, welches sich aus dem Bildungsziel der Schulfähigkeit innerhalb der frühpädagogischen Einrichtungen ergibt:

> Sprachliche Bildung und Sprachförderung stehen in einem Spannungsverhältnis. Es rührt daher, dass Erwartungen an das Niveau der Deutschkenntnisse bei Schuleintritt die Praxis der Sprachförderung in sehr viel stärkerem Maße prägen als Haltungen optimistischen Vertrauens in die Kräfte sprachlicher Selbstbildung des Kindes (Reich 2008b: 31).

Eine Definition alltagsintegrierter Sprachbildung wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wie folgt vorgenommen:

> Unter alltagsintegrierter sprachlicher Bildung wird eine umfassende systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Altersstufen verstanden, die über die gesamte Verweildauer der Kinder in der Kindertageseinrichtung das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der alltäglichen pädagogischen Arbeit bestimmt.
>
> Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung zielt ab auf die Unterstützung der Entwicklung von Sprache als einen Entwicklungsbereich, der eine besonders wichtige Komponente in der gesamten kindlichen Entwicklung darstellt. Sprache wird dabei verstanden als ein grundlegender Baustein in der kognitiven, sozial-emotionalen und motorischen Entwicklung, die nicht nur Grundlage dieser Entwicklung ist, sondern diese auch befördert. Sprache wird dabei in einem ganzheitlichen Sinn begriffen und anerkennt gleichermaßen verbal-, vor- und nichtsprachliche kommunikative Ausdrucksmittel im Erst- oder Zweitspracherwerb der Kinder (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017a: o. A.).

Wie in diesem Zitat deutlich wird, ist mit dem Konzept der alltagsintegrierten Sprachbildung insgesamt ein sehr weiter Blick auf Sprache verbunden, „der neben den sprachstrukturellen auch die funktionellen Aspekte beinhaltet, also Sprache als Medium des Denkens und Mittel der sozialen Verständigung fasst“ (Lengyel 2017: 276).

Die Bildungs- und Orientierungspläne nutzen die Begriffe der Sprachförderung und -bildung ebenfalls verschieden. Reich (2008) hat in diesem Zusammenhang den berliner, sächsischen, baden-württembergischen und bayrischen Bildungsplan analysiert. Zum Teil findet eine bewusste Wahl eines Begriffes statt – im Berliner Bildungsprogramm wird beispielsweise durchgängig von Bildung gesprochen. Andere Formen sind neue Zusammensetzungen wie in Sachsen ‚kommunikative Bildung‘ sowie eine gleichbedeutende Nutzung beider Begriffe (Bildung und Förderung). Hier zeigt sich zum einen die fehlende Eindeutigkeit innerhalb der Begrifflichkeiten und zum anderen die länderspezifische Ausgestaltung (vgl. Reich 2008b: 12f.).

Im niedersächsischen Orientierungsplan aus dem Jahr 2005 findet sich der Terminus ‚Sprachförderung‘ an verschiedenen Stellen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 19; 21; 36; 47; 55), von sprachlicher Bildung wird hingegen nur im Rahmen des Lernfeldes ‚Sprache und Sprechen‘ vereinzelt gesprochen. In den ergänzenden Handlungsempfehlungen aus dem Jahr 2011 stehen beide Begriffe bereits im Titel gleichbedeutend nebeneinander. Innerhalb der Handlungsempfehlungen erfolgt dann eine explizite Abgrenzung:

> Mit Sprachförderung sind die pädagogischen Tätigkeiten der gezielten Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit gemeint. Dies kann sich auf den individuellen Fall beziehen (…). Es kann sich aber auch an Kindergruppen richten, die eine besondere Unterstützung (…) benötigen. (…) Sprachliche Bildung hingegen begleitet den Prozess der Sprachaneignung kontinuierlich und in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium rele-

vant sind. Sie zielt darauf ab, dass Kinder Sprachanregung und Begleitung erleben, die dem Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten insgesamt zugute kommen, als auch jenen sprachlichen Fähigkeiten, in denen ein besonderer Förderbedarf im obigen Sinne nicht gegeben ist. Sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder; sie führt zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz (…) (Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 12).

Damit sind bereits einige Unterscheidungsdimensionen zwischen den Begriffen ‚Sprachförderung' und ‚Sprachbildung' aufgezeigt. Bei der Förderung geht es meist um eine Verbesserung beziehungsweise Beseitigung vorhandener Defizite und sie richtet sich bewusst an einzelne Kinder. Bei Sprachbildung wird hingegen die gesamte Gruppe einbezogen und sie findet prozessbegleitend statt. In Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung ist die Sprachförderung auf allgemeine Bereiche sprachlicher Fähig- und Fertigkeiten ausgerichtet, wie beispielsweise die Erweiterung des Wortschatzes (vgl. Kucharz et al. 2014: 52).

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsfachschule sowie Fachschule Sozialpädagogik, die den curricularen Rahmen für sozialpädagogische Ausbildungsgänge bilden, wurden im Jahr 2016 erneuert und lösten die vorherige Version aus dem Jahr 2002 ab. In den ursprünglichen Rahmenrichtlinien der Berufsfachschule, die Grundlage für die Sozialassistentinnen- und Sozialassistentenausbildung sind, findet sich die Bezeichnung ‚Sprachförderung' an einer Stelle (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2002a: 26) und von ‚Sprachbildung' wird an keiner Stelle gesprochen. In den Rahmenrichtlinien für die Fachschule Sozialpädagogik, die Grundlage für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sind, wird insgesamt sechs Mal der Begriff ‚Sprachförderung' genutzt. Damit werden inhaltlich drei Bereiche thematisiert; ‚Sprachförderung' in Zusammenhang mit Schulfähigkeit und Persönlichkeitsbildung, im Kontext von interkultureller Bildung sowie in Bezug auf die familiäre Sprachförderung (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2002b: 20; 21; 22; 28; 32). Die Wortzusammensetzung ‚Sprachbildung' tritt auch in den Rahmenrichtlinien der Fachschule nicht auf.

In der neuen Version der Rahmenrichtlinien für die Berufsfachschule Sozialpädagogik werden die Begriffe ‚Sprachförderung' und ‚Sprachbildung' nebeneinanderstehend genannt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016a: 26). ‚Sprachbildung' wird aber alleinig als eine von sieben querliegenden Aufgaben herausgestellt (vgl. ebd.: 4). ‚Sprachbildung' als Querschnittaufgabe wird ebenso in den erneuerten Rahmenrichtlinien für die Fachschule Sozialpädagogik aufgeführt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016b: 5) und darüber hinaus in drei Modulen (von insgesamt sechs) erwähnt. In einem Modul wird das Lernziel formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler „Sprachbildung und -förderung als konzeptionelle Querschnittaufgabe [begründen]" (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b: 25).

Außerdem sollen sie Angebote für ein- und mehrsprachige Kinder planen und durchführen können (vgl. ebd.). Ein Bewusstsein für die mit der durchgängigen Sprachbildung in Zusammenhang gebrachte Chancengleichheit soll ebenfalls hergestellt werden (vgl. ebd.: 29) sowie die „Bedeutung von Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in allen Tätigkeitsfeldern" (ebd.: 31) erkannt werden.

Mit der Änderung der Rahmenrichtlinien und der Erweiterung um den Begriff der ‚Sprachbildung' lässt sich auf der Ebene der Ausbildung erkennen, dass hiermit ein differenzierteres sowie neues Verständnis von sprachlichen Bildungsprozessen einherzugehen scheint, welches stärker konzeptionell, alltagsintegriert, durchgängig, lernfeldübergreifend sowie auf alle Kinder (sowohl einsprachig als auch mehrsprachig) orientiert ist. Hier zeigen sich somit weitere Merkmale für eine Unterscheidung zwischen den Begriffen der sprachlichen Förderung und Bildung.

In neueren Texten findet sich teilweise eine weitere Abgrenzung zwischen ‚Sprachbildung' und ‚Sprach(en)bildung'. Hiermit soll die Sprachenvielfalt verdeutlicht und der Fokus auf die deutsche Sprache aufgelöst werden. Reich (2008) spricht in diesem Zusammenhang von den verschiedenen Perspektiven „Deutsch für alle" oder „Weiterführung der familiären Spracherziehung für alle" (Reich 2008b: 44). Die Verwendung des Begriffs ‚Sprach(en)bildung' wird damit den individuellen Sprachbiografien und der sprachlichen Vielfalt der Kinder eher gerecht, die dann konzeptionell in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden und nicht unterbunden beziehungsweise missachtet werden sollten.

Durch den Terminus ‚Sprach(en)bildung' wird daher die Loslösung des ‚monolingualen Habitus' als bestehende schulische Praxis – der auch zum Teil im Elementarbereich zu finden ist – hervorgehoben. Diese oftmals noch existierende Ausrichtung auf die deutsche Sprache wird unter anderem von Gogolin (2008) und Dirim (1998: 9ff.) gesehen und kritisiert.

Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung vollzieht sich in sozialer Interaktion und zielt darauf ab, die generelle sprachliche Handlungsfähigkeit, in der zudem soziale, kognitive sowie emotionale Kompetenzen enthalten sind, auszubauen (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012: 46; Reich 2008b: 32). „[…] alle Prozesse des Auf- und Ausbaus von Sprache [beruhen] auf dem Zusammenwirken von Tätigkeiten des Kindes und Handlungen der Bezugspersonen […]" (Reich 2008b: 13). Die pädagogischen Fachkräfte fungieren zum einen als sprachliches Vorbild und setzen zum anderen ihre pädagogischen und sprachlichen Fähigkeiten, zum Beispiel durch die Wahl offener Fragen o. ä., so ein, dass das sprachliche Potenzial einer Alltagssituation optimal genutzt werden kann. Situationen aus dem Alltag werden demnach genutzt, um möglichst durchgängig eine sprachanregende Umgebung zu schaffen (vgl. Zimmer 2016: 30).

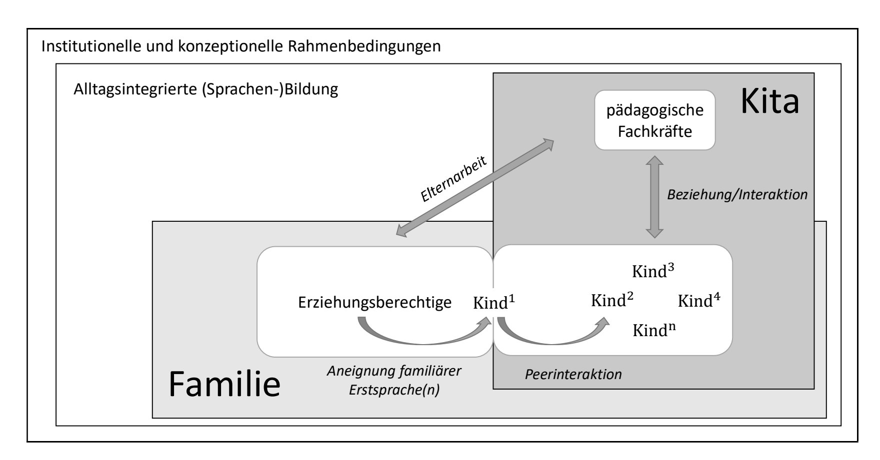


Abbildung 1: Kontextueller Rahmen der institutionellen alltagsintegrierten Sprach(en)bildung – eigene Darstellung

Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Bedingungsfaktoren, die Einfluss auf die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung nehmen können:

Mit der Wahl des Begriffs ‚Sprach(en)bildung' innerhalb der Forschungsfrage sind zwei wesentliche konzeptuelle Kerngedanken festzuhalten.

1. Die Formulierung Sprach(en) soll verdeutlichen, dass sowohl die deutsche Sprache als auch weitere Herkunftssprachen der Kinder unterstützt werden sollen. Die deutsche Sprache ist, wie bereits beschrieben, für die gesellschaftliche Teilhabe sowie den Bildungserfolg der Kinder wesentlich. Gleichzeitig sind jedoch die Herkunftssprachen der Kinder nicht zu vernachlässigen, die ebenfalls einen Teil ihrer Persönlichkeit darstellen. Durch ihre Unterstützung können außerdem positive Transfereffekte zwischen den Sprachen erwartet werden.
2. Durch die Nutzung des Bildungsbegriffs – und Vermeidung von Förderung – wird der alltagsintegrierte, an den Interessen der Kinder ausgerichtete, für alle Kinder nutzbare sowie ungesteuerte Lernprozess fokussiert. Dieser wird als Chance gesehen, situationsangemessen ohne viel Vorbereitung und großen Aufwand konzeptunabhängig nutzbar zu sein.

Im Rahmen der Arbeit wird daher unter dem Begriff der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung folgende Arbeitsdefinition gefasst:

Sprach(en)bildung vollzieht sich alltags- und handlungsbegleitend und ist an den Interessen und Themen der Kinder orientiert. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Sprach(en)aneignung und -entwicklung in den Herkunftssprachen sowie der deutschen Sprache. Zielgruppe sind somit alle Kinder. Die Zielsetzung von alltagsintegrierter Sprach(en)bildung ist eine altersangemessene sprachliche Handlungskompetenz.

Auch wenn somit die integrierte sprachliche Bildung fokussiert wird, kann und darf eine zusätzlich bestehende Förderung nach diagnostizierten Defiziten nicht ausgeschlossen werden. Becker-Mrotzek und Roth (2017) kritisieren;

> [dass in diesem Fall] auf Förderung derjenigen verzichtet [wird], die eben nicht in den Genuss eines gut ausgestatteten Elternhauses kommen, dessen kulturelles Kapital ausreicht, um das Bildungssystem als erfolgreichen Transmissionsriemen in die Gesellschaft hinein zu nutzen. (…) Wer zugunsten einer im Alltag nicht mehr differenzierenden ganzheitlichen Bildung auf gezielte Förderung verzichtet, nimmt die Abkopplung weiter Teile der Gesellschaft in Kauf und reproduziert lediglich die gesellschaftliche Klassenlage über sprachliche Distinktion (Becker-Mrotzek/Roth 2017: 16f.).

Ist ein sprachlicher Förderbedarf bei einzelnen Kindern erkannt und diagnostiziert, ist diesem in jedem Fall zu entsprechen. Die Kinder sind so in zusätzlichen additiven Konzepten zu unterstützen. Im idealen Fall profitieren sie dann sowohl von der sprachlichen Förderung als auch der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Diese intensive Form der Unterstützung bedarf jedoch in besonderer Weise vorhandener institutioneller Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 1.6).

In der Praxis existiert eine Vielzahl an Konzepten und Programmen. Im Folgenden sollen zwei bundesweite Projekte vorgestellt werden. Bei dem Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist' handelt es sich um ein bundesweit verbreitetes Programm, welches aufgrund des flächendeckend hohen Einsatzes einen großen Einfluss auf die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik nimmt. Mit dem Projekt ‚BiSS – Bildung in Sprache und Schrift' werden unter anderem die eingesetzten Maßnahmen evaluiert.

Im folgenden Kapitel werden die Projekte ausführlicher dargestellt und im Anschluss wird anhand verschiedener Evaluationsstudien auf die Wirksamkeit additiver sowie integrativer Konzepte eingegangen.

1.3.2 Bundesweite Projekte alltagsintegrierter Sprach(en)bildung

Das ‚Deutsche Jugendinstitut (DJI)' sowie das ‚Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache' stellen zwei Forschungsinstitute dar, die mit ihren Forschungen und Projekten einen wesentlichen Teil zur Entwicklung im Feld beitragen. In beiden Instituten ist der Bereich der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung repräsentiert. Im DJI existieren im Bereich ‚Kinder und Kinderbetreuung' vier Fachgruppen, die sich mit Themen wie den Lebenslagen und -welten, den Bildungsorten, den pädagogischen Konzepten sowie Weiterbildungsangeboten pädagogischer Fachkräfte auseinandersetzen. Innerhalb des Schwerpunktes pädagogischer Konzepte existiert ein Projekt ‚Sprachbildung und -entwicklung im Kita-Alltag (SEIKA-NRW)', in dem „Anstrengungen zur Implementierung der alltagsintegrierten Sprachbildung im Elementarbereich evaluiert und die Bedingungen einer wirksamen frühen Sprachbildung erforscht werden" (Deutsches Jugendinstitut 2019b: o. A.). Ein weiteres abgeschlossenes Projekt (Laufzeit 2011-2015) stellt die Qualifizierungsoffensive ‚Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei' dar, in welcher in Anlehnung an das Bundesprogramm ‚Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration' ein Weiterbildungskonzept zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung entwickelt wurde (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2019a: o. A.).

In dem folgenden Kapitel wird das Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist' detaillierter dargestellt, das auf dem abgeschlossenen Bundesprogramm aufbaut. Zudem erfolgt eine ausführlichere Beschreibung des Projektes ‚Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)'. Hierbei handelt es sich um ein vom Mercator-Institut, dem Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln, dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), der Humboldt-Universität zu Berlin sowie dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführtes Entwicklungs- und Forschungsprojekt, in dem „die in den Bundesländern eingeführten Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt [werden]" (Mercator Institut 2019: o. A.).

Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist'

Bei dem Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist' handelt es sich um ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördertes Projekt, welches die drei Säulen *alltagsintegrierte Sprachbildung*, *Inklusion* sowie die *Zusammenarbeit mit Familien* umfasst. Es erstreckt sich über eine Laufzeit von vier Jahren (2016-2020) und

wird mit insgesamt einer Milliarde Euro gefördert. Mit dieser Fördersumme werden vor allem spezielle Sprach-Fachkraft-Stellen für Kindertageseinrichtungen und Fachberatungen ausgebildet. Das Projekt baut dabei auf dem 2011 bis 2015 durchgeführten Bundesprogramm ‚Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration' auf (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019a: o. A.). Dieses war insbesondere auf die sprachliche Bildung der Kinder unter drei Jahren ausgerichtet und stellte Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern aus bildungsfernen Familien sowie Familien mit Migrationsgeschichte in den Fokus. Das Bundesprogramm ‚Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration' setzte ebenfalls auf die zusätzliche Ausbildung und Bereitstellung von Sprachexpertinnen und -experten, die das pädagogische Personal in Themen, die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung betreffend, weiterbilden, unterstützen sowie beraten und zudem die Konzeptionen der Einrichtungen weiterentwickeln sollten. Das Programm wurde wissenschaftlich evaluiert und es konnten unter anderem positive Effekte hinsichtlich der Qualität in der pädagogischen Arbeit sowie der sprachlichen Entwicklung der Kinder festgestellt werden. Zudem zeigten sich enge Zusammenhänge zwischen der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie der Häufigkeit von fachlichem Austausch und kollegialer Beratung im Team auf die Qualität der Interaktion im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)-bildung. Diese Bereiche wurden daher in dem Folgeprojekt ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist' aufgegriffen und vertieft (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019b: o. A.). In diesem Projekt bildet eine zusätzlich ausgebildete Sprachfachkraft gemeinsam mit der Leitung der Einrichtung ein Tandem, welches wiederum durch eine ergänzende Fachberatung in einem regionalen Verbund von zehn bis fünfzehn Einrichtungen gemeinsam fortgebildet wird. Die Sprachfachkraft steht den pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen beratend zur Seite und bildet diese innerbetrieblich weiter.

Das Programm verfolgt dabei den alltagsintegrierten Ansatz, bei dem alltägliche Situationen als Sprachanreiz kind- sowie interessenorientiert genutzt und durch den gemeinsamen Dialog die Freude am Sprechen unterstützt werden sollen. Zudem stehen die Stärken der Kinder sowie die Reflexion der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf ihr eigenes sprachliches Handeln im Vordergrund (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016: 9ff.). Die Aufgaben der Sprachfachkräfte werden dabei seitens des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wie folgt definiert:

> Zentrale Aufgabe der zusätzlichen, im Handlungsfeld Sprache qualifizierten Fachkräfte während des Förderzeitraums ist es, ihre Kompetenzen an das Einrichtungsteam weiterzugeben, ein Modell guter Praxis zu sein und für die Nachhaltigkeit des Bundesprogramms ‚Sprach-Kitas' zu sorgen. Dies beinhaltet die **Beratung, Begleitung und fachliche Unterstützung der Kita-Teams** bei der alltagsinte-

> grierten sprachlichen Bildung, bei der Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit den Familien sowie der inklusiven Pädagogik. […] Wichtig ist, dass die zusätzliche Fachkraft und die Kita-Leitung möglichst regelmäßig in internen Fortbildungseinheiten, so genannten Qualitätsrunden, die Teams zu den Themen des Bundesprogramms qualifizieren. Die direkte sprachpädagogische Arbeit von Seiten der zusätzlichen Fachkraft erfolgt nur exemplarisch bzw. modellhaft (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend o.J.: 8).

Die positive Evaluation des vorherigen Projektes, die bundesweite Verbreitung sowie die hohe finanzielle Zuwendung seitens der Politik lassen positive Effekte für die pädagogische Praxis erwarten. Insbesondere die Abwendung von defizitorientierten additiven Konzepten hin zur ressourcenorientierten Sprach(en)bildung sowie die Änderungen im Rahmen der Bildungs- und Orientierungspläne (siehe hierzu näher Kapitel 2.1.1) machen einen grundsätzlichen Perspektivwechsel möglich.

Die Struktur des Projekts erlaubt eine flexible und an den vorhandenen Bedingungen der Einrichtungen angepasste Arbeit der Sprachfachkräfte. Gleichzeitig gehen hiermit eine Aufgabenverteilung und eine Auslagerung auf einzelne Professionelle einher, deren Tätigkeit im pädagogischen Alltag eine Sonderfunktion einnimmt. Eine nachhaltige Implementation der Sprachfachkräfte über die Projektlaufzeit hinaus ist damit nicht gesichert.

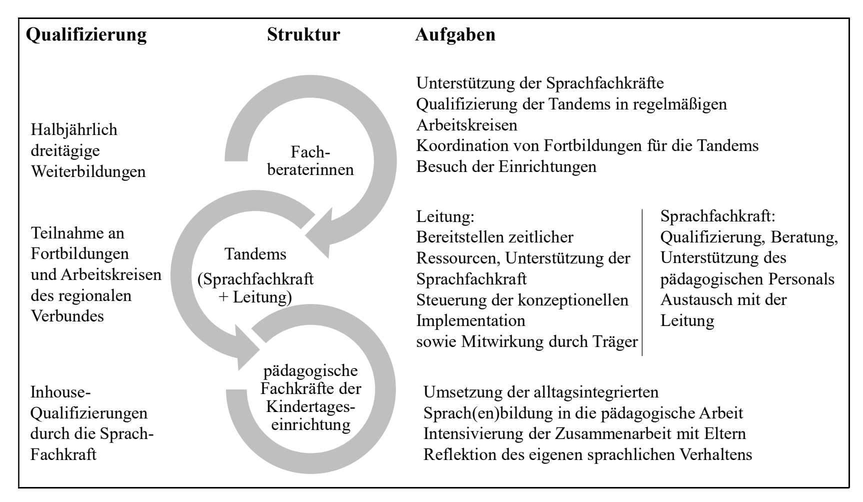


Abbildung 2: Struktur, Qualifizierung und Aufgaben der Fachkräfte im Rahmen des Bundesprogramms ‚Sprach-Kitas' – eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016: 12-14

BiSS – Bildung in Sprache und Schrift

Bei dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt ‚BiSS – Bildung in Sprache und Schrift' handelt es sich um eine „Initiative von Bund und Ländern im Bereich der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung" (Schneider et al. o. J.: 4). Im Jahr 2001 vereinbarten die Kultusministerinnen und -minister sieben Handlungsfelder, auf die sie, bedingt durch die vergleichsweise schlechten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler innerhalb der ersten PISA-Studie, einen besonderen Fokus legen wollten. Hierzu gehörten unter anderem ‚Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im Elementarbereich', ‚Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder' und ‚Maßnahmen zur durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz' (vgl. ebd.). An diese Vorhaben knüpft das Projekt inhaltlich an und verfolgt die Zielsetzung, die vorhandenen Konzepte und Programme zu bündeln, weiterzuentwickeln und wissenschaftlich zu evaluieren. Das Projekt wurde 2012 beschlossen und lief von 2013 bis 2019 (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.). Dabei wird die Perspektive der durchgängigen Sprach(en)bildung von der Frühpädagogik bis zur Sekundarstufe I eingenommen. Im Rahmen des Projektes werden spezifische Vorschläge zur Förderung entwickelt, die an bestehenden Konzepten orientiert sowie modular konzipiert sind (vgl. Schneider et al. o. J.: 15).

In der Frühpädagogik werden die Leitlinien den Bereichen der *sprachlichen Bildung und Förderu*ng, *Sprachdiagnostik* sowie *Professionalisierung des pädagogischen Personals* zugeordnet.

Im Bereich der *sprachlichen Bildung* werden unter anderem die stabile sichere Beziehung sowie die anerkennende Haltung der pädagogischen Fachkräfte und der qualitativ hochwertige sprachliche Input, der problemlöseorientiert ausgerichtet ist, Denkprozesse anbahnt und Vorerfahrungen aufgreift, angeführt. Das korrektive Feedback, die Expansion, Umformulierung sowie Erweiterung der Kindesäußerungen sind dabei beispielhafte Strategien, die als sprachbildend eingeschätzt werden (siehe hierzu Kapitel 1.4.2). Für den Wortschatzerwerb sind darüber hinaus das handlungsbegleitende Sprechen und die Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeiten als begünstigend charakterisiert. Ausgangslage der Sprach(en)bildung und -förderung sind Alltagssituationen, die ebenfalls den biografischen Hintergrund von mehrsprachigen Kindern berücksichtigen. Wesentlich ist zudem die Reflexion des eigenen sprachlichen Handelns der pädagogischen Fachkräfte, im Rahmen ihrer Vorbildfunktion, und unterstützend wirkt zusätzlich die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. ebd.: 26f.).

Die *Sprachdiagnostik/Sprachstandsfeststellung* ist ausschließlich auf die Förderung von Kindern mit einem sprachlichen Defizit ausgerichtet. Dieses wird zunächst im Rahmen eines Screenings festgestellt und im Anschluss werden individuelle Förderziele definiert. Dabei erfolgt eine Berücksichti-

gung individueller Bedingungen wie beispielsweise der familiäre und der sozioökonomische Hintergrund. Bei mehrsprachigen Kindern ist der Spracherwerbsprozess in den jeweiligen Sprachen hinsichtlich Quantität und Qualität der Sprachkontakte, Beginn des Erwerbs der jeweiligen Sprachen sowie der Bedeutung der Sprachen für das Kind zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 27f.).

Im Rahmen der *Professionalisierung* wird vor allem die Ausgestaltung von Fort- und Weiterbildungen thematisiert. Diese sollen anwendbares und praxisbezogenes Wissen tradieren, die Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf alltagsintegrierte Sprach(en)bildung nachhaltig ausbauen und zum individuellen sowie kollegialen Reflektieren ermutigen. Die Fähigkeiten, vorhandene Verfahren und Materialien eigenständig einschätzen zu können und mit den Eltern professionell ins Gespräch zu kommen sowie sie hinsichtlich ihrer sprachlichen Interaktion mit dem Kind zu beraten, sind weitere Kriterien einer Professionalisierung im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung (vgl. ebd.: 28f.).

Im Zuge der BiSS-Expertise werden für den Bereich der Frühpädagogik verschiedene Module angeführt, die diese Leitlinien berücksichtigen und sich auf Qualifizierungen der Fachkräfte unter anderem im Hinblick auf die Gestaltung des sprachlichen Inputs, den Einsatz von Sprachstrategien sowie diagnostische Verfahren beziehen (vgl. Schneider et al. o. J.: 30-56).

Der Mehrwert des Projektes stellt insbesondere die gemeinsame Initiative zwischen Bund und Ländern dar, die einer überregionalen systematischen Weiterentwicklung dienen soll (vgl. Grieper 2015: 1). Dadurch, dass sowohl Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft als auch aus der Praxis an dem Projekt beteiligt sind und die Zielsetzung verfolgen, bestehende Konzepte und Programme zu evaluieren und weiterzuentwickeln, kann durch BiSS eine bundesweite und über die Bildungskette hinweg durchgängige Sprach(en)bildung vorangebracht werden. Die Inhalte und Anknüpfungspunkte zeigen, dass wesentliche Elemente zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung berücksichtigt werden und hierbei eine alters- sowie bereichsübergreifende Perspektive eingenommen wird. Dennoch ist die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte innerhalb der Module inhaltlich zu einem Großteil auf sogenannte ‚Risikokinder' fokussiert. Dies zeigt eine weiterhin bestehende Schwerpunktsetzung der Sprachförderung zuungunsten einer sprachlichen Bildung aller Kinder.

‚BiSS' und ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist' haben einen bundesweiten Einfluss auf die pädagogische Arbeit im Bereich der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung. Neben derartigen Programmen existieren weitere Studien und Konzepte, die Aussagen über die Wirksamkeit additiver sowie integrativer Konzepte geben und im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

1.3.3 *Zur Wirksamkeit additiver sowie alltagsintegrierter Sprach(en)bildung*

Die Wirksamkeit existierender Projekte und Konzepte zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung sowie zur additiven Sprachförderung wird durch einige Evaluationsstudien untersucht. Die Effekte langfristigen sowie nachhaltigen Lernens stellen einen wesentlichen Aspekt zur Einschätzung von Wirksamkeit dar, können jedoch in den meisten auch hier dargestellten Studien nicht erfasst werden.[6]

Das im vorherigen Kapitel vorgestellte BiSS-Projekt stellt aktuell eines der umfassendsten Evaluationsprojekte im vorschulischen sowie schulischen Bildungsbereich dar. Die Struktur und Zielsetzung des Projektes wurden bereits detailliert beschrieben. Im Bereich der frühkindlichen Bildung existieren zwei Teilprojekte (BiSS-E1 und BiSS-E2) zur Evaluation vorhandener Maßnahmen.

> Das erste Evaluationskonzept (BiSS-E1) hat den Schwerpunkt in der formativen Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen in Bezug auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen in Bayern, Sachsen (1. Qualifizierungsrunde) und Baden-Württemberg. Das zweite Projekt (BiSS-E2) umfasst eine formative und summative Evaluation und bezieht Verbünde in Sachsen (2. Qualifizierungsrunde), Berlin und Brandenburg ein (Wirts et al. 2018: 7).

An der Evaluation waren in beiden Teilprojekten (BiSS-E1 und BiSS-E2) insgesamt 133 pädagogische Fachkräfte aus 53 Einrichtungen beteiligt (vgl. ebd.: 10f.). Zur Einschätzung der Interaktionsqualität dienten strukturierte teilnehmende Beobachtungen, die mit den Beobachtungsskalen ‚*CLASS Pre-K*' sowie ‚*CLASS Toddler*' ausgewertet wurden. Diese wurden von Pianta, La Paro und Hamre (2008; 2012) im US-amerikanischen Raum entwickelt, konnten jedoch ebenso für Deutschland anhand durchgeführter Studien eine hohe Reliabilität aufweisen. Darüber hinaus wurden Videoaufzeichnungen von Vorlesesituationen sowie Audioaufnahmen aus Freispielsituationen für eine ergänzende linguistische Analyse, insbesondere im Hinblick auf die von den pädagogischen Fachkräften eingesetzten sprachlichen Modellierungsstrategien, genutzt (vgl. ebd.: 12ff.).

Die Pretest-Ergebnisse vor den Qualifizierungsmaßnahmen durch das BiSS-Projekt zeigen sowohl für den Krippenbereich als auch für den Kindergartenbereich vergleichbare Ergebnisse. Bei einem Minimalwert von 1 und einem Maximalwert von 7 erzielen die pädagogischen Fachkräfte die höchsten Mittelwerte in der Kategorie ‚Unterstützung von Emotionen und Verhal-

[6] Gründe hierfür liegen insbesondere in den zu kurzen Zeitphasen von beantragten Drittmittelprojekten sowie in forschungspragmatischen Argumenten, da es sich in der Praxis schwer gestaltet, die Erreichbarkeit der untersuchten Gruppe über einen langen Zeitraum sicherzustellen.

ten' (*CLASS Toddl*er M=5,73; *CLASS Pre-K* M=5,76) jedoch verhältnismäßig niedrige Werte bei der ‚Lernunterstützung' (*CLASS Toddler* M=3,72; *CLASS Pre-K* M=2,61). Die Mittelwerte der Feedbackqualität, die in den Bereich der Lernunterstützung fallen, liegen im Krippenbereich bei M=2,68 und im Kindergartenbereich bei M=2,55 und verdeutlichen damit eine im Vergleich zu den anderen Variablen geringe Qualität. Die Unterstützung des sprachlichen Lernens weist mit Mittelwerten von M=3,65 im Krippenbereich sowie M=3,53 im Kindergartenbereich etwas höhere jedoch ebenfalls keine zufriedenstellenden Ergebnisse auf (vgl. 30f.).

In einigen Verbünden fand die Erhebung mit dem *CLASS Pre-K* sowie *CLASS Toddler* bereits während der Qualifizierungsmaßnahme statt. Dieses wird von den Autorinnen und Autoren als Quasi-Posttest eingestuft, wobei die Einschränkung besteht, dass es sich nicht um dieselbe Personengruppe handelt.[7] Die Mittelwerte in der Gruppe aus dem Kindergartenbereich (*CLASS Pre-K*) fallen in allen Kategorien höher aus, mit einem maximalen Anstieg von 0,32 Punkten innerhalb der kognitiven Anregung, die dem Bereich der Lernunterstützung zugeordnet wird (vgl. ebd.: 31f.).

Neben den Audio- und Videoaufzeichnungen sowie teilnehmenden Beobachtungen wurden verschiedene Fragebögen eingesetzt, die bereits in anderen Projekten entwickelt und hinsichtlich der Gütekriterien überprüft wurden. Der Fragebogen SpraBi erfasst zusätzlich zu den personenbezogenen Daten und Rahmenbedingungen (z. B. Tagesform der Fachkraft und Kinder sowie aktuelle Personalsituation) insbesondere quantitative und qualitative Angaben zu sprachförderlichen Aktivitäten (vgl. ebd.: 16ff.). Innerhalb des Zwischenberichts werden Ergebnisse aus Krippe und Kindergarten jeweils gesondert aufgeführt. Insgesamt existieren neun verschiedene Variablen, die als Bildungsaktivitäten bestimmt werden; kommunikativ genutzte Pflegeaktivitäten, Einzelgespräche, begleitete Spielsituationen, Bilderbuchaktivitäten, Gesprächsrunden oder Erzählaktivitäten, Aktivitäten im Bereich Bildungssprache, phonologische Bewusstheit, Schrift und Mehrsprachigkeit sowie gezielte Beobachtungen der Kinder. Im Krippenbereich treten die kommunikativ genutzten Pflegeaktivitäten, Einzelgespräche und begleitete Spielaktivitäten am häufigsten auf, im Kindergarten sind dies die Einzelgespräche, die gezielten Beobachtungen der Kinder sowie die begleiteten Spielaktivitäten. Die wenigsten sprachlichen Bildungsaktivitäten erfolgen sowohl in der Krippe als auch im Kindergarten durch den Einbezug anderer Erstsprachen der Kinder (vgl. ebd.: 34f.). Diese Ergebnisse deuten damit abermals auf den monolingualen Habitus des Bildungssystems hin.

Egert und Hopf (2016) analysieren mithilfe eines narrativen Reviews evaluierte Interventionsmaßnahmen im Kontext der additiven sowie alltagsintegrierten Sprach(en)bildung und -förderung, die im Zeitraum von 2000 bis

[7] Die Anzahl der Fachkräfte im Krippenbereich war hierbei so gering, dass die Ergebnisse im Rahmen des Zwischenberichts nicht dargestellt werden.

2013 im frühpädagogischen Bereich eingesetzt wurden. Dabei wurden alle Maßnahmen berücksichtigt, die quantitative Daten generiert haben, eine Interventions- sowie Kontrollgruppe aufwiesen, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vor und nach der Intervention berücksichtigten und dabei die sprachlichen Basisqualifikationen zugrunde legten (siehe Kapitel 1.1). Auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche (3.897 Quellen) erfüllten 23 Interventionen die aufgestellten Kriterien. Zur Einschätzung der Qualität dieser Maßnahmen wurde ein Verzerrungsindex erstellt, der die Kriterien Randomisierung, Äquivalenz, geringe Dropout-Quote, adäquate Umsetzung, externe Evaluation sowie Berichterstattung zur Reliabilität enthielt. Unter Berücksichtigung dieser Qualitätsmerkmale blieben acht Maßnahmen erhalten, die sich in drei alltagsintegrierte sowie fünf additive Angebote unterteilen. Im Rahmen der Interventionen, die die Standards nicht erfüllen, sind fünf alltagsintegrierte neun additive sowie ein unspezifisches Programm enthalten (vgl. Egert/Hopf 2016: 153ff.).

In den acht Studien, die die Evidenzstandards aufwiesen, zeigten sich vor allem signifikante Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bei den alltagsintegrierten Ansätzen. Bei einer weiteren Differenzierung der alltagsintegrierten Projekte ließ sich darüber hinaus feststellen, dass insbesondere Kinder unter drei Jahren von der Intervention profitieren. Die Verbesserungen wurden vorrangig in den Bereichen Wortschatz sowie Syntax erzielt, im Bereich des Verstehens traten keine signifikanten Unterschiede zur Kontrollgruppe auf (vgl. ebd.: 156ff.).

Innerhalb der fünf additiven Maßnahmen wiesen drei Programme keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe auf. In zwei Programmen sind signifikante Effekte zu finden, bei einer Studie liegt die Signifikanz jedoch nur im Bereich des Aufgabenverständnisses vor, die Werte zum aktiven sowie passiven Wortschatz und zur Sprachbeherrschung sind nicht signifikant. In einer weiteren Studie sind große Effekte unter anderem in der Satzbildung, dem Wortschatz und mittelgroße Effekte in grammatikalischen und kommunikativen Fähigkeiten zu erkennen, allerdings nicht in der Sprechfreude (vgl. ebd.). Die Ergebnisse des narrativen Reviews fallen zugunsten der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung aus, gleichwohl sind hierbei keine Aussagen über die Nachhaltigkeit des Lernprozesses möglich (vgl. ebd.: 160).

Kammermeyer und Roux geben einen Überblick weiterer Evaluationsstudien zur additiven sowie alltagsintegrierten Sprach(en)bildung und zeigen deren zentrale Ergebnisse auf. Die Heidelberger Studie (Roos/Polotzek/Schöler 2010), die DACHS-Studie (Sachse et al. 2012), die Weingartner-Studie (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010) sowie eine weitere Studie (Wolf et al. 2011) kommen dabei zu dem einheitlichen Ergebnis, dass sich keine nachhaltigen Lerneffekte und besseren Ergebnisse im Bereich der Sprach-

kompetenz bei Kindern zeigten, die durch additive Sprachförderkonzepte gefördert wurden (vgl. Kammermeyer/Roux 2013: 521).

In Evaluationsstudien zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung (Buschmann et al. 2010; Beller/Beller 2009) stellen Kammermeyer und Roux ebenfalls eine gemeinsame Tendenz heraus. Eine intensive Schulung der pädagogischen Fachkräfte zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung führt seitens der Kinder zu einem gesteigerten aktiven Wortschatz und einer höheren Sprechfreude. Demnach liegt das Potenzial der sprachlichen Bildung insbesondere in der Gestaltung der Erzieher- bzw. Erzieherin-Kind-Interaktion (vgl. ebd.: 522f.). Die Bedeutung dieser Interaktion sowie Studien, die deren Gestaltung in den Blick nehmen, werden im Rahmen dieser Arbeit ausführlicher in Kapitel 1.6 dargestellt.

Mit der Studie zum ‚Zweitspracherwerb von Grundschulkindern (ZwerG-Studie)' (Koch 2012) sowie der ‚Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS)' (Roos/Polotzek/Schöler 2010) existieren zwei weitere Untersuchungen, die in einem Längsschnittdesign Effekte frühpädagogischer Sprachförderung auf die ersten beiden Schuljahre und damit institutionsübergreifend analysieren.

Die ZwerG-Studie verfolgt die Zielsetzung, „Daten über die Aneignung zweitsprachlicher Kompetenzen ausgewählter Sprachförderkinder bis zum Ende des Lese-Lehrgangs zu generieren und diese in Beziehung zu setzen zu den in den Schulen vorhandenen Unterstützungsleistungen" (Koch 2012: 44). Im Rahmen der Studie werden sämtliche curricularen, schulischen sowie konkret didaktischen Unterstützungsmaßnahmen einbezogen (vgl. ebd.: 44f.). Dabei wurden in der vorschulischen Phase Einschätzungsbögen sowie sprachdiagnostische Tests genutzt. In einem Längsschnittdesign wurden in der Primarstufe zwei weitere Tests durchgeführt und durch Interviews mit den Lehrkräften sowie teilnehmende Beobachtungen untermauert (vgl. ebd.: 49). Die Ergebnisse aus der ZwerG-Studie zeigen, dass ein Großteil der Kinder bereits vor Eintritt in die vorschulische Sprachförderung über wesentliche Kenntnisse in der Zweitsprache verfügt und Mehrwortsätze bilden kann. Die vorschulische Sprachförderung erzielt den Effekt, dass die Jungen und Mädchen ihre Kenntnisse ausbauen können, allerdings nicht in dem Maße, schulische Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Hierfür ist eine anschließende schulische Unterstützung seitens der Lehrkräfte erforderlich, die innerhalb der ersten zwei Schuljahre in Umfang und Intensität jedoch stark abfällt, sodass die schulischen Leistungen der Sprachförderkinder sich in der Folge auf ein unterdurchschnittliches Niveau verschlechtern (vgl. ebd.: 202f.). Ein nachhaltiger Effekt der additiven vorschulischen Sprachförderung konnte in dieser Studie demnach nicht nachgewiesen werden.

Bei der ‚Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS)' werden zu drei unterschiedlichen Sprachförderprogrammen je eine Interventionsgruppe gebildet, eine weitere Gruppe erhielt eine unspezifische

Sprachförderung und eine Gruppe, ohne Förderbedarf, bekam keine sprachliche Förderung (vgl. Roos/Polotzek/Schöler 2010: 8f.). An der gesamten Studie waren 55 Kindertageseinrichtungen beteiligt (vgl. ebd.: 23). Die sprachlichen Leistungen der Kinder aller drei Interventionsgruppen konnten sich zwar verbessern, blieben jedoch zumeist weiterhin unterdurchschnittlich, während die Gruppe der Kinder ohne Sprachförderung (auch ohne Sprachförderbedarf) ein altersentsprechendes Sprachniveau erzielte (vgl. ebd.: 32).

Ein positiver Effekt der sprachlichen Förderung im Elementarbereich zeigte sich auch nicht in den nachfolgenden zwei Schuljahren, in denen die Lehrerinnen und Lehrer die Leistungsunterschiede weiterhin als relativ stabil beurteilten (vgl. ebd.: 54). Eine mehrsprachige Sprachbiografie ist in diesem Kontext ein relevanter Aspekt, da die Gruppe der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den meisten sprachlichen Bereichen schlechtere Ergebnisse erzielte, gleichzeitig jedoch durch die sprachliche Förderung die größten Lernzuwächse aufwies. Die Leistungsunterschiede in den Gruppen mit hohem oder niedrigerem Sozialstatus blieben hingegen stabiler (vgl. ebd.: 68). Da gezeigt werden konnte, dass die Wirksamkeit der additiven Sprachförderung in der Gesamtgruppe nicht signifikant war, lässt sich die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten bei den Kindern nichtdeutscher Erstsprache vermutlich auf ein generelles Potenzial sowie ein schnelles Lernen aufgrund der häufigen Sprachkontakte zurückführen. Roos, Polotzek und Schöler (2010) kommen daher zu einem drastischen Ergebnis:

> Für Kinder im Programm „Sag‘ mal was“, die durch spezielle Sprachförderungen von eigens geschultem Sprachförderkräften durchgeführt wurden, ergeben sich keine Leistungsvorteile gegenüber Kindern mit einem vergleichbaren Sprachförderbedarf, aber ohne eine Förderung durch spezielle Programme und Sprachförderkräfte und lediglich unspezifischer sprachlicher Bildung. Dieses Ergebnis ist das für die Evaluation der Sprachfördermaßnahmen bedeutendste. Zeigt es doch, dass sich die Gruppe der nicht in spezielle Sprachfördermaßnahmen involvierten Kinder mit Förderbedarf in allen untersuchten Aspekten nicht von der mit viel Aufwand zusätzlich geförderten Gruppe unterscheidet (Roos/Polotzek/Schöler 2010: 69).

Die ZwerG-Studie sowie EVAS stellen aufgrund des Längsschnittdesigns, die damit ebenfalls den Übergang zwischen der Frühpädagogik und der Primarstufe in den Blick nehmen, eine Besonderheit dar, die dem Gedanken einer durchgängigen alltagsintegrierten Sprach(en)bildung gerecht wird. Gleichzeitig zeigt sich, dass die sprachliche Bildung der Kinder bei dem institutionellen Wechsel an Grenzen stößt.

Eine weitere Evaluationsstudie ‚Sprachförderung im Elementarbereich‘ wurde von der Abteilung ‚Bildung und Erziehung im Strukturwandel (BEST)‘ durchgeführt, welche im Institut ‚Arbeit und Qualifikation (IAQ)‘ an der Universität Duisburg-Essen ansässig ist. Die Zielsetzung bestand darin, einerseits die Sprachförderung in der Praxis genauer zu charakterisieren

und andererseits Erfolgsfaktoren einer günstigen Sprachentwicklung zu identifizieren (vgl. Micheel et al. 2013: 2).

Zur Analyse der Wirksamkeit von Sprachförderkonzepten wurden Sekundärdaten genutzt. In diesem Fall handelt es sich um Informationen aus den Schuleingangsuntersuchungen, Delfin-4-Tests[8], Beobachtungen mit SISMIK/SELDAK[9] sowie aus der Statistik der Elternbeitragsklassen, die Rückschlüsse auf das Sozialprofil der Familien geben sollen.[10] Zudem erfolgte eine Befragung der Kita-Leitungen hinsichtlich der Konzepte sowie Aktivitäten zur Sprachförderung und -bildung. Die Daten aus dem Ist-Stand wurden mit den Sekundärdaten der Kinder in Zusammenhang gebracht und so Einrichtungen mit besonders positiven bzw. verhältnismäßig geringen Veränderungsraten identifiziert, was dazu dienen sollte, die Erfolgsfaktoren gelingender Sprachförderung näher zu bestimmen (vgl. ebd.: 16ff.).

Aus den SISMIK/SELDAK-Daten geht hervor, dass in den Jahren von 2009 bis 2012 in den Essener Kindertageseinrichtungen der Anteil der Kinder mit einem festgestellten Sprachförderbedarf im ersten Kindergartenjahr bei etwa 24 % liegt und beim Übergang in die Schule bei knapp 7 %. Die Abweichungen in den einzelnen Kohorten sind sehr gering, wobei höhere Differenzen zwischen den Stadtteilen bestehen (vgl. ebd.: 21f.). Die Varianzen stellen sich bei Delfin 4 – zwei Jahre vor Schuleintritt – und den Schuleingangsuntersuchungen bedeutend höher dar. Hier variiert der Prozentsatz der als sprachförderbedürftig eingestuften Kinder bei Delfin 4 (2007 bis 2009) von 29,4 % bis 41,4 % und bei den Schuleingangsuntersuchungen jener Kohorten (2009 bis 2011) von 18,8 % bis 24,2 % (vgl. ebd.: 26). Ein Grund für diese Abweichung kann nicht eindeutig identifiziert werden und liegt ggf. in den unterschiedlich genutzten Messinstrumenten und der gesetzten Grenze für einen Sprachförderbedarf (vgl. ebd.: 30). Interessant ist jedoch, dass SISMIK und SELDAK von den pädagogischen Fachkräften und die Delfin 4 sowie Schuleingangsuntersuchungen von externen Lehrkräften durchgeführt werden. Somit kann die Annahme getroffen werden, dass die pädagogischen Fachkräfte den Sprachstand der Kinder insgesamt höher einschätzen. Gründe hierfür könnten beispielsweise sein, dass die fremde Untersuchungssituation in Delfin 4 sowie den Schuleingangsuntersuchungen sich negativ auf die gezeigte Sprachperformanz auswirkt, die pädagogischen Fachkräfte zusätzliche Informationen der Kinder in ihre Einschätzung einbeziehen, die nicht Bestandteil des Tests sind, oder sie aufgrund der Beziehung zu den Kindern insgesamt milder urteilen.

8 Delfin 4 ist ein Testverfahren, welches zur Einschätzung des kindlichen Sprachstandes zwei Jahre vor Eintritt in die Schule genutzt wird.

9 Bei SISMIK und SELDAK handelt es sich um standardisierte Beobachtungsbögen (siehe hierzu näher Kapitel 2.2.1).

10 Der kausale Zusammenhang zwischen Sozialprofil und Elternbeitragsklassen wurde im Rahmen des Projekts hergestellt, kann jedoch kritisch betrachtet werden, da hieraus alleinig das Einkommen der Eltern hervorgeht.

Um das Sozialprofil der Einrichtungen näher zu bestimmen wurden die Elternbeiträge sowie die Daten aus den Schuleingangsuntersuchungen genutzt, welche den Ausbildungsstatus, Beruf und das Einkommen der Eltern (Sozialvariablen), einen ggf. existierenden Migrationshintergrund sowie die gesprochenen familiären Sprachen (Migrationsvariablen) erfassen. Die Variablen wurden mit dem diagnostizierten Sprachförderbedarf nach SISMIK/SELDAK sowie Delfin 4 in Zusammenhang gebracht. Dabei konnte festgestellt werden, dass eine Korrelation zwischen dem Sozialprofil und dem Sprachstand der Kinder festzustellen ist. Insbesondere die Einrichtungen mit einem ‚sehr gut situierten' Profil und einem ‚stark benachteiligten' Profil zeigen starke Differenzierungen. Der Sprachförderanteil ersterer Gruppe ist deutlich geringer, wohingegen bei den ‚stark benachteiligten' Kindern signifikant häufiger ein Sprachförderbedarf diagnostiziert wird. Betrachtet man die Sozial- sowie die Migrationsvariablen getrennt voneinander, kann sowohl bei den Ergebnissen nach SISMIK/SELDAK als auch bei Delfin 4 eine größere Streuung in der Gruppe der Kinder mit sozialer Benachteiligung festgestellt werden. In beiden Zusammenhangsanalysen zeigt sich außerdem, dass in den Gruppen ‚sehr gut situiert' und ‚gut situiert' häufiger einen Sprachförderbedarf bei den Kindern mit Migrationserfahrungen festgestellt wird, die mittlere Gruppe etwa gleich hohe Werte aufweist und in der ‚benachteiligten' sowie ‚stark benachteiligten' Gruppe der Anteil der Kinder mit einem Sprachförderbedarf bei den Sozialvariablen verhältnismäßig höher ist als bei den Migrationsvariablen. Zudem zeigt sich eine höhere Spreizung des durchschnittlichen Förderbedarfs bei einer Differenzierung anhand der Sozialvariablen im Vergleich zu den Migrationsvariablen. Micheel et al. interpretieren dieses Ergebnis als mögliches Indiz für einen stärkeren Einfluss sozialer Aspekte auf die Sprachkompetenz, wobei hierbei zu berücksichtigen sei, dass die Gruppen durch SISMIK und SELDAK mit zwei unterschiedlichen Testinstrumenten untersucht wurden, was ebenfalls zu Abweichungen führen kann (vgl. ebd.: 34ff.).

Im Zuge der Befragung wurden darüber hinaus verschiedene Aspekte zur Gestaltung der Sprachförderung und -bildung erfragt (Konzept, Fortbildungen, Medieneinsatz, Teambesprechungen, finanzielle Aufwendung, Elternarbeit, Übergang in die Schule und Perspektiven). In einer allgemeinen Frage zur Gestaltung der Sprachförderung in der Einrichtung erwähnten 90,9 % der Fachkräfte mindestens einen Aspekt, der als Sprach(en)bildung eingestuft wurde, wohingegen gezielte additive Kriterien von nur etwa der Hälfte genannt wurden (51,4 %) (vgl. ebd.: 45f.).

Im Rahmen der Konzepte wurden unterschiedliche Aspekte und Schwerpunkte aufgeführt. Der situationsorientierte Ansatz wurde dabei am häufigsten angeführt (37,0 %), gefolgt von Bewegung (21,2 %). 17,3 % stellten die Sprache als einen Schwerpunkt ihrer pädagogischen Arbeit heraus (vgl. ebd.: 49). Der Medieneinsatz wird insbesondere in dem Vorlesen von Büchern so-

wie Singen mit der Gruppe gestaltet. Dies erfolgt in den Einrichtungen nahezu ausnahmslos täglich (vgl. ebd.: 50f.). Sprachförderung wird auch innerhalb der Teambesprechungen häufig thematisiert. Dabei zeigt sich eine Korrelation zwischen Teambesprechungen und Sprachentwicklungsverläufen der Kinder, da Einrichtungen, in denen Sprache in den Teambesprechungen ‚sehr häufig' (mindestens zweimal monatlich) angesprochen wird, einen höheren Wert im Sprachentwicklungsindex aufweisen (vgl. ebd.: 52f.). Das hohe Interesse an dem Thema Sprache seitens der pädagogischen Fachkräfte wird auch durch die Teilnahme an Fortbildungen deutlich. Ausschließlich 3,6 % der Befragten gaben an, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung hierzu in den letzten fünf Jahren keine Fortbildung besucht haben (vgl. ebd.: 53). Gezielte additive Sprachförderkonzepte richten sich nach Angabe der Befragten primär an Kinder, die nach SISMIK/SELDAK bzw. Delfin 4 als sprachförderbedürftig eingeschätzt wurden, wobei 44,7 % der Einrichtungen angaben, dass sie diese Sprachförderangebote für alle Kinder bereitstellen, die Spaß daran haben, und in 32,7 % der Fälle wird die zusätzliche Sprachförderung ins Regelprogramm integriert. Finanzielle Ressourcen werden insbesondere in die Anschaffung von zusätzlichen Materialien und Medien investiert (vgl. ebd.: 56). Der Einbezug der Eltern wird ebenfalls von einem Großteil der Fachkräfte als entscheidender Faktor für die kindliche Sprachentwicklung angesehen, wobei große Unterschiede in der Art und Intensität des Einbezugs bestehen. In Korrelation zum Sprachentwicklungsindex zeigt sich eine leichte Begünstigung bei einem starken Einbezug der Eltern, wohingegen die anderen Formen der Intensität keine relevanten Unterschiede aufweisen (vgl. ebd.: 60). Die Frage der Übergangsgestaltung wurde von einem hohen Anteil der befragten Personen thematisiert, was mit einer starken Bedeutungszuweisung des Themas für die pädagogische Arbeit interpretiert wird. Als relevante Themen für die Gestaltung eines gelungenen Übergangs werden unter anderem die phonologische Bewusstheit, Wortschatzerweiterung, Projektarbeiten, spezifische Kleingruppenförderung sowie die Kooperation mit den Grundschullehrkräften genannt (vgl. ebd.: 63f.).

Innerhalb der Perspektiven der Sprachförderung wird von den Leitungen weitaus am häufigsten die Verbesserung des Personalschlüssels gefordert, die für eine individuelle Unterstützung, intensive Vor- und Nachbereitung sowie ein dialogisches Kommunizieren mit einzelnen Kindern notwendig sei. Zudem könne so eine Reduktion der Gruppengröße erfolgen, was sich ebenfalls positiv auf die Rahmenbedingungen der Sprachbildung auswirke (vgl. ebd.: 65f.).[11]

Aus den Ergebnissen der Evaluationsstudie ‚Sprachförderung im Elementarbereich' lassen sich daher Rückschlüsse auf positive Faktoren für die all-

[11] Insbesondere in diesen Perspektiven lassen sich Überschneidungen zur vorliegenden Untersuchung herstellen, die im Rahmen der Auswertung aufgegriffen und differenzierter betrachtet werden.

tagsintegrierte Sprach(en)bildung ableiten. Gleichzeitig wird im Rahmen der Studie der Einwand erhoben, dass das Beurteilen einer ‚guten' Sprach(en)-bildung über eine Befragung nicht erfolgen könne, sondern hierfür nicht-teilnehmende Beobachtungen durchgeführt werden müssten (vgl. ebd.: 81), wie sie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurden (siehe Kapitel 3.2.3).

Schlussfolgerungen

Die Kindertageseinrichtungen haben als erste Bildungsinstanz einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung, insbesondere auch im sprachlichen Kontext. Sprachförderung und Sprach(en)bildung werden, wie im obigen Kapitel beschrieben, dabei nicht immer einheitlich voneinander abgegrenzt. Die Abgrenzung der Begriffe ‚Sprachförderung' und ‚Sprachbildung' bzw. ‚Sprach(en)bildung' hat gezeigt, dass mit den beiden letztgenannten meist eine Hinwendung zu alltagsintegrierten und ganzheitlichen Konzepten mit einer ressourcenorientierten Sichtweise auf Mehrsprachigkeit einhergeht.

Die beiden vorgestellten bundesweiten Projekte zielen unter anderem darauf, die vorhandenen Konzepte und Instrumente zu evaluieren und bewährte Ansätze bundesweit zu etablieren, sodass einerseits eine Vereinheitlichung angestrebt und andererseits eine Selektion vorgenommen werden kann. Diese Form der Vereinheitlichung fordern unter anderem auch Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) im Rahmen ihrer Analyse zur Sprachstandsfeststellung vor dem Schuleintritt (siehe Kapitel 2.2.2). Als Folge der Vielzahl bestehender Konzepte, intensiver Auseinandersetzungen der pädagogischen Fachkräfte mit der Thematik der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung sowie der hohen politischen Subventionen existiert eine breite Expertise im Feld. Aus diesem Grund setzen die Projekte immer mehr auf den Aufbau von Netzwerken und Verbünden und eine interne Qualifizierung. Dies beinhaltet die Chancen, dass die jeweiligen Interessen und Kontexte der Einrichtungen berücksichtigt werden können, birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr, dass die Fachkräfte nicht über ausreichend Fachkenntnisse sowie didaktische Fähigkeiten verfügen. Eine weitere Tendenz stellt die Orientierung an durchgängigen und ganzheitlichen Konzepten dar, die verstärkt alle Kinder sowie die institutionellen Übergänge in den Blick nehmen.

Die Ergebnisse der verschiedenen Evaluationsstudien bringen zum Teil übereinstimmende und für die Arbeit relevante Tendenzen im Bereich der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung hervor. Eine wesentliche Erkenntnis, die sich in nahezu allen Studien zeigt, stellt die Einschätzung dar, dass eine additive Sprachförderung keine oder zumindest geringere nachhaltige Effekte aufweist als die Konzepte alltagsintegrierter Sprach(en)bildung. Hierzu bedarf es weiterer und insbesondere langfristig angelegter Forschung. Innerhalb der Kriterien, die sich positiv auf die kindliche Sprachentwicklung auswirken, zeigt sich, dass keine einheitlichen Vorgehensweisen und Konzepte

identifiziert werden können. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass die intensive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen pädagogischen Anforderungen sowie der konzeptionellen Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung positiven Einfluss auf die Sprach(en)-entwicklung nehmen kann. Dies bedeutet ‚alltagsintegriert' nicht mit ‚zufällig' gleichzusetzen (Micheel et al. 2013: 81), sondern erfordert eine bewusste professionelle Auseinandersetzung und Reflexion. Im Rahmen der BiSS-Evaluation stellte der Einbezug der Mehrsprachigkeit die seltenste Form sprachlicher Bildungsaktivitäten dar. Eine aktivierende und problemlösende Beschäftigung mit Themen, die in einer gleichberechtigten Interaktion zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften erfolgt und die kindlichen Impulse aktiv einbezieht, wird im Rahmen der EPPE-Studie als die wirksamste Interaktionsform charakterisiert.

Die Wirksamkeit sprachlicher Interaktionsformen sowie das Wissen der pädagogischen Fachkräfte hierüber, stehen im Fokus der Betrachtung des folgenden Kapitels.

1.4 Pädagogisches Wissen zur Sprach(en)bildung

Innerhalb der Frühpädagogik hat bereits eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprachkompetenz pädagogischer Fachkräfte stattgefunden (vgl. u. a. Thoma/Ofner/Tracy 2013: 89ff.). Beispielhafte Projekte zur Überprüfung des vorhandenen Wissens und Könnens der pädagogischen Fachkräfte stellen die ‚Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FISS)' (vgl. Redder/Naumann/Tracy 2015), das Projekt ‚Sprachkopf' (vgl. Thoma et al. 2011: 32f.) sowie das Projekt ‚PROfessio' (vgl. Müller/Geyer/Smits 2016: 136ff.) dar.

An ‚PROfessio' beteiligten sich insgesamt 35 pädagogische Fachkräfte. Die Befragten führten als Merkmale einer guten Sprachförderung am häufigsten die drei Aspekte ‚selbst Spaß an der Sprachförderung zu haben', ‚motivierend zu wirken' und ‚Empathie zu zeigen' an. Zudem ist für sie vor allem das Wissen über kindliche Spracherwerbsprozesse, linguistische Grundkenntnisse sowie methodische Vorgehensweisen relevant. Die Rolle des Sprachvorbildes wird ebenfalls von einigen Fachkräften hervorgehoben (vgl. ebd.: 137ff.). In einem weiteren Schritt werden videografierte Fördersituationen ausgewählter Fachkräfte hinsichtlich der Grammatikalität, syntaktischen Komplexität sowie Responsivität analysiert. Dabei konnte kein direkter Zusammenhang zwischen Fachwissen und Sprachverhalten identifiziert werden. Es zeigte sich jedoch, dass das sprachliche Verhalten der Fachkräfte (beispielsweise die Verwendung von Verben) stark von der gewählten Fördersituation abhängt. Die pädagogischen Fachkräfte konnten zudem ausnahms-

los kein explizites Ziel für die jeweilige Fördersituation formulieren. Hieraus leiteten die Forscherinnen und Forscher eine Unsicherheit innerhalb der Erfassung und Berücksichtigung kindlicher Sprachfähigkeiten in der Planung ab (vgl. ebd.: 140ff.).

Ein verbreitetes Sprachförderkompetenzmodell wurde außerdem von Hopp, Thoma und Tracy (2010) entwickelt. Dieses lehnt sich an einem von Shulman für den schulischen Bereich entwickelten Kompetenzmodell an, in welchem Fachwissen (*content knowledge*), anwendungsbezogenes/fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) und allgemeinpädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*) einbezogen werden. Hopp, Thoma und Tracy lassen die allgemeinpädagogische Dimension außer Acht, sodass sie die Bereiche Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) sowie Handlungen (Machen) im Rahmen ihres Modells berücksichtigen. Diese differenzieren sich inhaltlich weiter aus in Wissen über Sprache, welches sich aus dem kognitiven und kommunikativen System zusammensetzt und Wissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, das Kenntnisse über bereichsbezogene, zielsprachliche sowie entwicklungsbezogene Lernprozesse beinhaltet. Eine weitere Ebene betrifft sowohl die Kenntnisse als auch Fähigkeiten zur Sprachdiagnostik. Hier sind Methoden, Instrumente und anschließende Konsequenzen einbezogen. Die Ebene der Handlungen beschreibt die Sprachförderung hinsichtlich Strategien, Methoden und Einstellungen seitens der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Hopp/Thoma/Tracy 2010: 614).

Die Rolle des eigenen Sprachvorbildes und einer damit einhergehenden Reflexion seitens der pädagogischen Fachkräfte wird im Rahmen des Modells nicht thematisiert. Das sprachliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte stellt jedoch einen entscheidenden Input für die Kinder dar, auf den sie angewiesen sind, um ihre sprachlichen Fähigkeiten auszubauen. Dieser Vorbildfunktion und der damit verbundenen Reflexion des eigenen Sprechens kommt demnach eine entscheidende Funktion im Rahmen der Professionalisierung zu, die von anderen Vertreterinnen und Vertretern im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung ebenfalls angeführt wird (vgl. u. a. Müller/Geyer/Smits 2016: 134).

Im Bereich der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung haben die pädagogischen Fachkräfte damit zwei wesentliche Aufgaben. Zum einen müssen sie das sprachliche Verhalten der Kinder beobachten und dokumentieren und auf Grundlage dieser Daten den Sprachstand der Kinder einschätzen. Dies setzt ein konstitutives Wissen über die Phasen der frühkindlichen Sprach(en)aneignung voraus (vgl. Müller/Geist/Schulz 2013: 491; Ehlich 2009: 17).

Zum anderen müssen sie ihr eigenes sprachliches Handeln professionell und kritisch reflektieren. Hierfür bedarf es Kenntnisse darüber, welches sprachliche Verhalten sich unterstützend auf den Sprach(en)erwerb der Kinder auswirkt. Beide Komponenten sollen im Folgenden skizziert werden.

1.4.1 Analyse sprachlicher Interaktionsformen

Mit den Ergebnissen der Studien, welche die Wirksamkeit der additiven Sprachförderkonzepte untersuchen (siehe Kapitel 1.3.3) konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Qualität der Interaktion für den kindlichen Spracherwerb entscheidend ist. Die Berücksichtigung der Interaktion, ihre pädagogische Qualität sowie die Wirksamkeit auf die sprachliche Entwicklung sind Themen, die im Rahmen der internationalen sowie nationalen empirischen Forschung und theoretischen Auseinandersetzung stärker in den Fokus gerückt sind (vgl. Fried 2013: 37; König/Stenger/Weltzien 2013: 11).[12] Die eingesetzten Instrumente zur Operationalisierung der Interaktionsqualität zwischen den Fachkräften und Kindern liefern dabei Ansatzpunkte, welche Aspekte für diesen Kontext relevant sind.

Ein diesbezüglich entwickeltes Instrument stellt die ‚Dortmunder Einschätzskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen DO-RESI' dar. Hierbei handelt es sich um ein standardisiertes Messinstrument, welches darauf ausgerichtet ist, die Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zu analysieren. Darüber hinaus kann es als Werkzeug zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns eingesetzt werden. Das Instrument basiert auf Ansätzen aus der Psycholinguistik, Spracherwerbsforschung sowie Bindungstheorie (vgl. Fried 2013: 38). Die Interaktionsqualität wird nach vier Dimensionen beurteilt, die sich weiter ausdifferenzieren und jeweils sieben Qualitätsstufen enthalten:

1. **Organisation der Bildungsangebote**: Planung/Routinen, pädagogischer Überblick, Gesprächsförderung
2. **Emotionale Beziehung**: Nähe, Kongruenz, empathisches Zuhören, Kontrolle
3. **Adaptive Unterstützung**: Sensitivität, Anregung, Engagiertheit, Verständnissicherung, Informationen einholen, Handlung verbalisieren, Lernmöglichkeiten aufzeigen
4. **Sprachlich-kognitive Herausforderung**: Zusammenhänge erklären, hinterfragen, Themen entdecken, verbinden, grammatikalisch komplexer Input, offene Fragen, vielfältiger Wortschatz (vgl. ebd.: 39).

Im Rahmen verschiedener Studien wurde die DO-RESI-Skala eingesetzt, um Aussagen über die Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern treffen zu können. Mithilfe einer kumulierten Datenbasis konnten die jeweiligen Ergebnisse zusammengebracht werden, in der so 291 Kindertageseinrichtungen erfasst und Teilgruppen anhand einer Clusteranalyse

[12] Innerhalb von Kapitel 1.3.3, in dem die Wirksamkeit additiver sowie alltagintegrierter Sprach(en)bildung dargestellt wird, finden sich einige Überschneidungen mit diesem Kapitel, da die Qualität der Interaktion in der Regel Teil der Evaluationsstudien ist.

miteinander verglichen wurden. Zentrale Ergebnisse waren unter anderem, dass sich das Qualitätsniveau der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern überwiegend auf einem mäßigen Niveau befindet (zwischen drei und vier von insgesamt sieben Qualitätsstufen). Als qualitätsmindernd konnte ermittelt werden, dass zu selten Sinnzusammenhänge zwischen verschiedenen Themen hergestellt wurden (vgl. ebd.: 41ff.).

Die DO-RESI-Skala wurde ebenfalls innerhalb der BMBF-Studie ‚Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi)' genutzt. An der Längsschnittstudie beteiligten sich 50 Kindergartengruppen aus insgesamt 19 bayrischen sowie baden-württembergischen Einrichtungen. Die Studie ist darauf ausgelegt, „Bedingungen für eine gelingende (mehr-)sprachige Bildung, Erziehung und Entwicklung von (migrationsbedingt) mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Kindergartenalter (3 bis 6 Jahre) zu erfassen" (Jahreiß 2018: 97).

Die Qualität der Interaktion wird demnach in den drei verschiedenen Bereichen *Beziehung*, *adaptive Unterstützung* und *sprachlich-kognitive Herausforderung* gemessen. Die pädagogischen Fachkräfte zeigen dabei in allen drei Bereichen relativ gute Werte (Mittelwert gesamt M=4,97 auf einer Skala von sieben Qualitätsstufen), der geringste Wert wird jedoch im Bereich der sprachlich-kognitiven Anforderungen erzielt (M=4,18). Die Vielfalt des Wortschatzes stellt das Item mit der geringsten Qualität dar. Es liegt mit einem Mittelwert von M=3,24 nur knapp über den minimalen Bedingungen gelungener Interaktionen (vgl. Jahreiß 2018: 144f.).[13] Jahreiß folgert aus den Ergebnissen unter anderem, dass die sprachbildenden Möglichkeiten aufgrund vorhandener Gesprächsimpulse oftmals nicht effektiv genutzt werden und dass das Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte nicht genügend variabel und anregungsreich sowie grammatikalisch zu reduziert sei (vgl. ebd.: 172).

Eine weitere Längsschnittstudie, die Kinder von drei bis sieben Jahren in den Blick nimmt, wurde in England im Rahmen des Projekts ‚*The Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE)' erstellt. Mit dieser Studie wurden englandweit 3.000 Kinder erfasst, inklusive Daten zum familiären Kontext und zu den besuchten vorschulischen Einrichtungen (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2010: 15). In EPPE wurden unterschiedliche Methoden der Datengenerierung genutzt und miteinander kombiniert. Hierzu zählen standardisierte Bewertungen durch das pädagogische Personal, Interviews, Einzelfallstudien und Beobachtungen (vgl. ebd.: 26). Zur qualitativen Einschätzung der beobachteten Interaktionen wurde ebenfalls eine standarisierte Skala ‚*Early Childhood Environment Rating Scale Revised*' (ECER-S) eingesetzt (vgl. Sylva 2017: 37f.).

[13] Dieser Befund kann durch weitere Evaluationsstudien verifiziert werden, die in Kapitel 1.3.3 dargestellt werden.

Die Zielsetzungen des Projekts lagen darin, einerseits den Mehrwert vorschulischer institutioneller Betreuung statistisch zu belegen und andererseits Möglichkeiten einer qualitativen Verbesserung aufzuzeigen. Als Indikator diente insbesondere die Auswirkung auf die kindliche Entwicklung (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2010: 26). Grundsätzlich konnte im Rahmen der EPPE-Studie gezeigt werden, dass sich der Zeitpunkt des Eintritts in frühkindlich institutionelle Betreuungsangebote positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Kinder, die frühzeitig an pädagogischen Betreuungsangeboten teilnahmen, erzielten bessere Ergebnisse innerhalb der kognitiven Entwicklung, Aufmerksamkeit, Selbstständigkeit sowie des Sozialverhaltens als Kinder mit einem späteren Eintritt in außerfamiliäre Betreuungsangebote. Ein gutes häusliches Umfeld, in dem sich Eltern viel Zeit für die aktive Beschäftigung mit den Kindern nehmen, trägt ebenfalls entscheidend zur besseren kindlichen Entwicklung im sozialen sowie kognitiven Bereich bei (vgl. ebd.: 16f.). Bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Status, dem Bildungsstand der Eltern sowie der Leistungen der Kinder stellte die Forschungsgruppe heraus:

> Obwohl ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status sowie Bildungsstand der Eltern und den Ergebnissen des Kindes bestand, erwies sich ein gutes häusliches Lernumfeld als wichtiger. Dieses Umfeld lässt sich nur bedingt mit dem sozialen Status in Verbindung bringen: Es ist demnach wichtiger, was Eltern tun, als was sie sind (Siraj-Blatchford et al. 2010: 17).

Des Weiteren konnten die Qualifikation des Personals, Interaktionsformen wie das *Sustained Shared Thinking* sowie konzeptionelle Schwerpunktsetzungen auf die kognitive und soziale Entwicklung als begünstigende Faktoren identifiziert werden. Die Art der Einrichtung und die tägliche Aufenthaltsdauer der Kinder zeigten keine Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung (vgl. ebd.: 16).

Anhand der statistischen Entwicklungsfortschritte der Kinder wurden Einrichtungen identifiziert, die sich als besonders wirksam erwiesen. Durch Fallstudien wurde näher analysiert, welche Gemeinsamkeiten sich in den Einrichtungen zeigten. Diese Analyse brachte fünf Bereiche hervor (siehe Tabelle 1).

König untersuchte im Rahmen ihrer Dissertation (2009) ebenfalls die Interaktionsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Bereich der Frühpädagogik und setzte dabei den Fokus auf dialogische Interaktionen. Im Sample wurden 61 Fachkräfte aus 17 Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern Baden-Württemberg sowie Nordrhein-Westfalen einbezogen (vgl. König 2009: 192). Zur differenzierten Darstellung der Interaktionsformen zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern wurden Videografien in einem zeitlichen Umfang von je ca. 60 Minuten angefertigt und mit quantitativen sowie qualitativen Verfahren analysiert. Zur generellen

Tabelle 1: Wirksame Bereiche für die kindliche Entwicklung im Rahmen des EPPE-Projekts (in Anlehnung an: Siraj-Blatchford et al. 2010: 21ff.)

Bereiche	**Konkretisierungen**
Qualität der verbalen Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind	*Sustained Shared Thinking*; problemlösendes Denken und Weiterentwickeln, dialogische Interaktion (pädagogische Fachkraft und Kind oder Kind und Kind)
Kenntnis und Verstehen des Lehrplans	fachdidaktische Kenntnisse
Kenntnis über das Lernverhalten von Kindern	ausgeglichenes Verhältnis zwischen Initiierung durch Fachkräfte und Kinder Aufgreifen kindlicher Aktivitäten vermehrter Gebrauch offener Fragestellungen Arbeit in Kleingruppen Ermutigung (seitens der pädagogischen Fachkräfte) zur Bewältigung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben
Unterstützung bei der Bewältigung von Konflikten	Einhalten von Disziplin- und Verhaltensregeln Thematisierung von Konflikten zur aktiven Bewältigung
Unterstützung der Eltern bei der Frage, wie sie ihre Kinder zu Hause fördern können	regelmäßiger Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern

Einschätzung der interaktiven Situation diente das von Arnett (1989) entwickelte Forschungsinstrument ‚*Caregiver Interaction Scale*'. Hier werden die jeweiligen Interaktionen den Kategorien wertschätzendes Eingehen auf das Kind, Ablehnung des Kindes sowie Gehorsam und Kontrolle eingeordnet (vgl. ebd.: 164). König stellte in ihrer Stichprobe einen hochsignifikanten negativen Zusammenhang zwischen der Wertschätzung sowie Ablehnung fest und einen positiven Zusammenhang zwischen Ablehnung und Gehorsam/Kontrolle (vgl. ebd.: 202ff.). Des Weiteren analysierte sie die Anzahl der Topicwechsel. Aus den relativ hohen Werten (der Mittelwert lag in Baden-Württemberg bei M=14,59 und in Nordrhein-Westfalen bei M=16,45 bei einer Aufnahmezeit von durchschnittlich ca. 60 Minuten) schließt sie einerseits auf eine Komplexität der alltäglichen Situationen sowie andererseits auf ein hohes Maß an passiver Beteiligung seitens der pädagogischen Fachkräfte, was sie mit der ebenfalls hohen Standardabweichung begründet (vgl. ebd.: 208f.).

Die Annahme seltener, langfristiger und intensiver Interaktionen kann durch die Ergebnisse einer weiteren Studie im Rahmen des Projektes ‚Alltag der gesprochenen Sprache im Elementarbereich' gestärkt werden. Hier wurden in sechs verschiedenen Kindertageseinrichtungen Tonbandaufzeichnungen von pädagogischen Fachkräften mithilfe von Mikrofonen aufgenommen. Die Einrichtungen verfügten über unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunktsetzungen; jeweils zwei Einrichtungen mit bzw. ohne konzeptionelle Schwerpunktsetzung in Bezug auf Sprache und zwei Einrichtung mit bilingualen Konzepten (vgl. Müller-Using/Speidel 2015: 213f.). Das erhobene Datenmaterial zeigt auf, dass die pädagogischen Fachkräfte etwa die Hälfte ihrer Kommunikation für Gespräche mit den Kindern aufbringen, die anderen 50 % sind demnach beispielsweise an Kolleginnen und Kollegen oder Eltern adressiert. Innerhalb der Äußerungen an die Kinder sind wiederum etwa die Hälfte „thematisch festgelegte Ansagen […], die sich meist auf den organisatorischen Ablauf beziehen" (Müller-Using/Speidel 2015: 227). Vergleichsweise gering zeigen sich hingegen frei initiierte Unterhaltungen und Momente gemeinsamer ungeteilter Aufmerksamkeit, die für die sprachliche Entwicklung als besonders begünstigend eingeschätzt werden (ebd.: 227).

König unterscheidet in ihrer Analyse aufgrund der Faktoren ‚Anzahl der Topicwechsel' sowie ‚Dauer der Interaktionen' darüber hinaus drei Handlungstypen. Pädagogische Fachkräfte des ersten Typs weisen wenige Topicwechsel und langanhaltende Interaktionen auf, beim zweiten Typ sind viele Topicwechsel und wenige lang andauernde Interaktionen zu finden und im dritten Typ sind beide Faktoren nicht repräsentiert. Der erste Typ wurde bei 37 pädagogischen Fachkräfte identifiziert. Durch die wenigen Topicwechsel und lang andauernden Interaktionen birgt dieses Interaktionsverhalten ein besonderes Potenzial für die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung. Der zweite Typ wurde durch 23 Personen vertreten. König interpretiert dieses Verhalten als ‚engagiert', verbunden mit der Absicht „jeder Aufforderung der Kinder gerecht werden zu wollen" (König 2009: 216). Den dritten Typen, bei dem weder lang andauernde noch kurze soziale Kontakte zu verzeichnen sind, zeigt nur eine pädagogische Fachkraft (vgl. ebd.: 214ff.).[14]

Zudem analysiert sie die lang andauernden Interaktionen hinsichtlich verschiedener Faktoren wie Sozialformen, Handlungsformen und einer kategorialen Klassifizierung. Als zentrale Erkenntnisse aus dieser Analyse kann herausgestellt werden, dass im Rahmen der Stichprobe 64,4 % der Interaktionen in Kleingruppen erfolgte. Die dyadische Interaktion fand zu 25,5 % statt. Insgesamt konnten elf verschiedene Handlungsformen charakterisiert werden, wobei das künstlerische Gestalten mit 18,1 %, das Regelspiel mit 15,4 % sowie das Gespräch ohne Spiel mit 14,8 % die drei häufigsten Formen dar-

[14] Aufgrund der Merkmale sowie der Tatsache, dass dieses Verhalten nur eine pädagogische Fachkraft zeigte, ließe sich hier kritisch hinterfragen, inwieweit es sich tatsächlich um einen Typus handelt.

stellen (vgl. ebd.: 218). Innerhalb der kategorialen Klassifizierung agierten die pädagogischen Fachkräfte am häufigsten durch Reagieren, Abwarten/Zuhören sowie Initiieren/Nachspüren und am seltensten durch Delegieren sowie dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse (vgl. 221f.).

König gleicht die gezeigten Interaktionsformen mit einer konstruktivistischen, dialogischen und aktivierenden Sicht ab, in der die Mädchen und Jungen als aktive Gestalterinnen bzw. Gestalter der eigenen Entwicklung betrachtet werden und stellt diesbezüglich Spannungsverhältnisse fest. Ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte stimmt diesem Bild vom Kind theoretisch zu, in den beobachteten Interaktionen dominieren jedoch Handlungsanweisungen. Herausforderungen für die Kinder – im positiven Sinne als Entwicklungspotenziale verstanden – zeigen sich vor allem im U3-Bereich bei alltäglichen Routinen, wie dem Essen mit Gabel oder Löffel. Für ältere Kinder finden sich derart anregende Situationen selten. König erklärt diesen Befund mit den Routinen des Alltags, die zu einem unmittelbaren Lernziel werden (vgl. ebd.: 254f.).

Außer Acht lässt sie dabei jedoch die vorhandenen Rahmenbedingungen, in denen sich die Interaktionen vollziehen (siehe hierzu Kapitel 1.6). Diese können ebenfalls eine Begründung für die Unterschiede zwischen theoretischen Annahmen und praktischem Handeln seitens der pädagogischen Fachkräfte darstellen. Die strukturellen Rahmenbedingungen bilden im Zuge der BIKE-Studie neben dem situativen Kontext und dem Fachwissen sowie den Überzeugungen der Fachkräfte die Einflussfaktoren, die sich auf die Interaktionen auswirken (vgl. Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015: 7).

Den Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen auf die Qualität der Interaktionen stellt auch Epping im Rahmen ihrer Dissertation fest. In ihrer Forschung führte sie in zwei Kindertageseinrichtungen teilnehmende Beobachtungen, Videoaufzeichnungen sowie Interviews mit den pädagogischen Fachkräften durch (vgl. Epping 2016: 110ff.). Die beiden untersuchten Kindertageseinrichtungen weisen in ihren jeweiligen Konzeptionen in einigen Punkten große Unterschiede auf, die Einfluss auf die sprachliche Interaktion nehmen. So findet in der einen Einrichtung das Mittagessen mit allen Kindern gleichzeitig statt, was dazu führt, dass der Lärmpegel höher ist und die pädagogischen Fachkräfte mit der Verteilung des Essens stark eingebunden sind. Im Rahmen der sprachlichen Äußerungen erhöhen sich damit Ermahnungen, Anweisungen sowie Aufforderungen zur Disziplin. Einen weiteren Einfluss stellt sie durch die Altersstruktur in der Gruppe fest. Beide untersuchten Einrichtungen bilden altersgemischte Gruppen, in einer Einrichtung werden die Kinder jedoch häufiger altersspezifisch in Kleingruppen unterteilt. Hier zeigt sich Eppings Einschätzung nach ein intensiverer sprachlicher Austausch, der sich zudem stärker an den Bedürfnissen der Kinder orientieren konnte (vgl. ebd.: 260f.). Ein weiterer konzeptioneller Unterschied liegt in dem Umgang mit anderen Erstsprachen der Kinder. In einer Einrichtung

werden diese unterbunden und ausschließlich die Verwendung der deutschen Sprache akzeptiert und in der anderen Einrichtung ist die Kommunikation zwischen Kindern in anderen Sprachen als Deutsch akzeptiert. Als widersprechendes Ergebnis stellt Epping fest, dass in der Einrichtung mit dem Fokus auf die deutsche Sprache Interaktionen in anderen Erstsprachen häufiger auftreten als in der Einrichtung, in der diese Form der Verständigung wertgeschätzt wird. Das Interesse an anderen Sprachen und metasprachlichen Anbahnungen findet jedoch in letzterer Einrichtung häufiger statt (vgl. ebd.: 262).

Albers (2009) erforscht im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes ebenfalls die sprachlichen Interaktionen unter den Kindern sowie zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften. Ihn interessieren in diesem Kontext einerseits die sprachunterstützenden Faktoren und andererseits die Strategien seitens der Kinder, „die trotz ungünstiger Voraussetzungen eine gute Sprachkompetenz entwickelt haben“ (Albers 2009: 94).

Neben den Sprachentwicklungsverläufen der Kinder anhand eingesetzter Sprachscreeningverfahren (vgl. ebd.: 93f.) analysiert er das sprachliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte mittels teilnehmender leitfadengestützter Beobachtungen (vgl. ebd.: 101). Dabei zeigt sich unter anderem, dass in einem offenen Konzept relativ selten dyadische Interaktionsformen zwischen den Kindern und pädagogischen Fachkräften zustande kommen. Der Gesprächsanteil zwischen den Kindern untereinander ist hingegen hoch. Bei strukturierten Angeboten nehmen der sprachliche Anteil und die Äußerungslänge der Kinder ab und es entsteht eine ‚monologisch-horizontale‘ Gesprächsstruktur zugunsten der pädagogischen Fachkräfte. Die Sprache wird zudem überwiegend direktiv genutzt (vgl. ebd.: 249). Interaktionsformen, die einem *Sustained Shared Thinking* entsprechen, werden nur selten bis gar nicht beobachtet (vgl. ebd.: 236; 255).

Albers folgert in seiner Analyse der beobachteten Situationen, dass sowohl das thematische ‚Involvement‘ als auch der emotionale Bezug zwischen den interagierenden Kindern einen entscheidenden Einfluss auf die Komplexität und Qualität der sprachlichen Äußerung nehmen. Hieraus lässt sich ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder und erlebten Interaktionserfahrungen mit der Peergroup herstellen. Die Qualität der sprachlichen Äußerungen und der Versuch sprachliche Interaktionen aufrechtzuerhalten, ist nicht ausschließlich von den reinen Sprachfähigkeiten abhängig, sondern durch den Kontext beeinflusst. In Albers Untersuchung wird diese Annahme durch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gestützt, die zum Teil trotz geringer sprachlicher Fähigkeiten vielseitige Strategien nutzen, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.: 259f.). Dieses Ergebnis unterstreicht die von Ehlich (2013) geforderte ganzheitliche Sicht auf Sprache und seine diesbezüglich aufgestellten sprachlichen Basisqualifikationen (siehe Kapitel 1.1).

Auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte stellt Albers fest, dass diese im Rahmen seiner Untersuchung ihr sprachliches Handeln primär aufgrund des Kontextes und nicht anhand der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes modifizieren.[15] Dabei werden zu einem Großteil direktive Regulierungen genutzt. Darüber hinaus erfolgen häufig Unterbrechungen von Peerinteraktionen durch die pädagogischen Fachkräfte, um angeleitete Angebote oder Maßregelungen vorzutragen (vgl. ebd.: 262f.). Außerdem lösen pädagogische Fachkräfte kindlich initiierte Spielmomente sowie skriptbasierte Interaktionen häufig auf, „indem sie zu einem angeleiteten Angebot aufrufen (Basteln, Malen) oder den Schwerpunkt auf die Verhaltensregulation legen und dadurch den Spielfluss unterbrechen“ (Albers 2009: 263). Seitens der pädagogischen Fachkräfte bedarf es daher einer Sensibilität, zu erkennen, in welchen Situationen die Kinder eine Unterstützung durch die Erwachsenen benötigen und in welchen Momenten das besondere Potenzial in dem unbegleiteten Spiel zwischen den Kindern liegt.

Die Gestaltung des sprachlichen Inputs seitens der pädagogischen Fachkräfte wurde auch im Rahmen einer Professionalisierungsstudie untersucht, die an das Projekt ‚Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kita Sprache und Integration‘ angelehnt ist (vgl. Röhner et al. 2015: 81). An der Studie waren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus 18 Krippengruppen beteiligt. Das Design der Studie setzt sich aus videografierten Eingangsbeobachtungen, einer anschließenden theoretischen Fortbildung sowie individuellen Coachings und abschließenden Videobeobachtungen zusammen. Im Rahmen des individuellen Coachings, in dem die Erprobung von Förderstrategien angestrebt wird, erfolgt eine videobasierte Reflexion. Die Zielsetzung der Studie bezieht sich damit insgesamt auf das reflexive Handlungswissen (vgl. Röhner/König 2015: 102).[16] Die Videoaufnahmen vor und nach der Intervention wurden zudem hinsichtlich der sprachlich genutzten Strategien analysiert. Dabei zeigt sich der größte Anstieg in den sprachlichen Modellierungstechniken des korrektiven Feedbacks sowie der Expansion (siehe hierzu Kapitel 1.4.2). Verringert haben sich von der Eingangserhebung zur Abschlusserhebung hingegen die Strategie des Benennens und der geschlossenen Fragen, die als weniger sprachaktivierend eingeschätzt werden können, aber auch die offenen Fragen treten seltener auf, die wiederum als sprachlich anregender Input dienen können. Die kognitive Aktivierung steigert sich, indem die pädagogi-

15 Dieses Ergebnis weist Parallelen zu den Untersuchungen im Rahmen des Projektes ‚PROfessio‘ auf, in denen herausgestellt wurde, dass das sprachliche Verhalten innerhalb von Sprachförderungen insbesondere durch die Gestaltung der Situation bestimmt wurde und weniger durch das Wissen der pädagogischen Fachkräfte sowie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu erklären war (siehe Kapitel 1.4).

16 Da in der Professionalisierungsstudie die Verbesserung des sprachlichen Inputs seitens der pädagogischen Fachkräfte im Fokus steht und die Auswirkungen auf die kindliche Sprachkompetenz nicht untersucht werden, wird die Studie in diesem Kapitel dargestellt und nicht in Kapitel 1.3.3 ‚Zur Wirksamkeit additiver sowie alltagsintegrierter Sprach(en)bildung‘.

schen Fachkräfte thematische Weiterführungen sowie das Herstellen eines persönlichen Bezugs anwenden (vgl. Röhner et al. 2015: 81ff.).

Die Ergebnisse können damit zeigen, dass die Intervention sich auf das sprachliche Verhalten der Fachkräfte ausgewirkt hat, allerdings existiert in diesem Design kein Follow-up-Test und die beiden Beobachtungszeiträume liegen nur wenige Monate auseinander. Somit können keine Aussagen zur mittel- bis langfristigen Wirkung getätigt werden. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte, da lediglich ihr Gebrauch der sprachlichen Strategien analysiert wird, jedoch die Auswirkungen auf die sprachlichen Äußerungen der Kinder nicht betrachtet werden.

Im Rahmen der vorgestellten Studien konnten Strategien identifiziert werden, die sich begünstigend auf die sprachliche Bildung der Kinder auswirken und auch für eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung nutzbar sind. Dieser Aspekt wird innerhalb des folgenden Unterkapitels weiterverfolgt und vertiefend dargestellt.

1.4.2 Sprachwirksames Verhalten

Im Rahmen des Kapitels 1.3 konnte herausgestellt werden, dass sich die pädagogische Orientierung an einem aktiv neugierigen Kind sowie eine gemeinschaftliche Erschließung von Problemen und Fragestellungen positiv auf die sprachliche Bildung des Kindes auswirken. Die in den Interaktionstheorien existierenden Ansätze des *Scaffolding*, *Sustained Shared Thinking* sowie der G*uided Participation* werden dieser pädagogischen Orientierung in besonderem Maße gerecht (vgl. Smidt 2012: 86). Die drei Ansätze basieren auf dem innerhalb des Konstruktivismus beschriebenen Konzepts der ‚Zone der nächsten Entwicklung'. Vygotskij stellt hiermit einen Zusammenhang zwischen dem Lernen und der Entwicklung her. Dieser basiert auf der Idee, auf dem vorhandenen Fähigkeitsstand aufzubauen und die Kinder in ihrem Entwicklungsprozess so zu unterstützen, dass sie Kompetenzen erwerben, die sie sich ohne fremde Hilfestellung nicht aneignen könnten (vgl. Tournier 2017: 58f.).

Die Anfänge des *Scaffolding* – welches auf diesen Überlegungen aufbaut – wurden in den 1970er und 1980er Jahren von Bruner, Ross und Wood gelegt. Der Begriff ‚*Scaffolding*' kann mit ‚Gerüst' übersetzt werden. Er steht metaphorisch für die Funktion eines Baugerüstes, welches in der Erbauungsphase eines Gebäudes notwendig ist, und im Anschluss stückweise wieder abgebaut wird (vgl. Gibbons 2015: 16). Die Grundidee liegt damit in der Annahme, dass durch die Bewältigung neuer Herausforderungen, die derartig komplex gestaltet sind, dass sie alleine nicht gelöst werden können, der Lerner bzw. die Lernerin durch die Unterstützung sozialer Interaktionen die

vorhandenen Fähigkeiten nutzt, um neue höhere Kompetenzen auszubauen (vgl. Tournier 2017: 63f.).

Der Unterstützung durch soziale Interaktion kommt damit ein zentraler Stellenwert zu, welche sowohl durch die pädagogischen Fachkräfte als auch durch die Peerinteraktionen erfolgen kann. Die Rolle der Fachkräfte besteht insbesondere darin, den Kindern unter Berücksichtigung des individuellen Lernstandes geeignete Hilfestellungen anzubieten. Dies steht der didaktischen Form der ‚Immersion' (Sprachbad) gegenüber, in der die Auffassung vertreten wird, kontinuierliche und intensive Sprachkontakte reichen aus, um sich eine Sprache anzueignen. Die pädagogischen Fachkräfte helfen mit dem Scaffolding den Kindern, ihren Lernprozess zu strukturieren und bieten Orientierung (vgl. Günther 2010: 191f.). Dieser Lernprozess lässt sich in drei Phasen unterteilen. Im *Fading in* haben die Fachkräfte die Aufgabe das Kind zu einer neuen Handlung zu motivieren, beispielsweise indem sie etwas zeigen oder vormachen. Hiermit wird das Interesse der Kinder geweckt und gleichzeitig erfahren sie von der Möglichkeit bislang unbekannter Handlungen. Daran anschließend erfolgt die Phase, in der die Kinder selbst ausprobieren und die pädagogischen Fachkräfte Unterstützungshilfen beispielsweise in Form von Hinweisen (*Scaffold*) anbieten. Sobald die Kinder die Aufgabe selbstständig bewältigen können, zieht die Fachkraft sich zurück (F*ading out*), bietet aber den Kindern weiterhin die Möglichkeit zur Rückversicherung (vgl. Tournier 2017: 64f.). Die pädagogischen Fachkräfte stehen somit didaktisch vor der Anforderung, sich auf die kindliche Denkweise einzulassen sowie situations- und kontextabhängig variabel zu reagieren und das eigene Verhalten dabei an den Fähigkeiten der Kinder auszurichten (vgl. Schelle 2011: 24).

Der Ansatz des *Scaffolding* wird in der Sprach(en)bildung als „wegweisende[s] didaktische[s] Modell" (Jostes 2017: 116) angesehen. Mit den Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht hat sich insbesondere Gibbons auseinandergesetzt:

> Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone. It is futureoriented and aimed at increasing a learner's autonomy (Gibbons 2015: 16).

Das *Sustained Shared Thinking* wurde im Rahmen des EPPE-Projekts (siehe Kapitel 1.4.2) als förderliche Interaktionsform herausgestellt. Dieses ist geprägt von einem lang andauernden gemeinsamen Denken, indem die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder über eine Frage diskutieren und miteinander ihre Gedanken weiterentwickeln sowie fortführen. Für diese Form der Auseinandersetzung sind daher gleichberechtigte Möglichkeiten der Beteiligung notwendig (vgl. ebd.: 23f.). Sie tritt vor allem in Situationen auf, in

denen sich die Fachkräfte und Kinder beispielsweise Geschichten ausdenken oder sich aktiv mit Problemlösungen auseinandersetzen. Im Rahmen der frühpädagogischen Interaktionsprozesse lässt sich häufig eine Erwachsenenzentrierung im Sinne einer Instruktion bzw. direkten Beeinflussung oder eine Kindzentrierung in Form der Beobachtung des Kindes feststellen. Im Kontext des *Sustained Shared Thinking* soll diese Fokussierung aufgelöst werden und die pädagogischen Fachkräfte sowie die Kinder als gleichberechtigte Kommunikationspartnerinnen und -partner ihre Gedanken einbringen können (vgl. König 2009: 125f.).

Das *Sustained Shared Thinking* gestaltet sich damit durch Interaktionsformen wie der Erweiterung und dem Diskutieren, Modellieren sowie Mitspielen. Dabei sind einerseits die Interaktionen bedeutsam, in denen die Fachkräfte einen Wissensvorsprung haben und sie die Kinder durch gezielte Unterstützung im Sinne des *Scaffolding* zum Weiterdenken anregen. Andererseits sind vor allem die Situationen nutzbar, in denen kein Wissensvorsprung besteht und ein gemeinsames Wissen aufgebaut werden kann. Die verschiedenen Kontexte stellen unterschiedliche Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte. In Situationen mit Wissensvorsprung müssen sie diesen so einsetzen, dass sie das Kind anregen, motivieren und fordern. In letzteren Situationen besteht die besondere Herausforderung darin, sich auf die kindliche Denkweise und das kindliche Vorwissen einzulassen. Beides setzt voraus, dass das Ziel für die Kinder transparent ist, sie sich konzentrieren können, ihnen die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung gegeben wird und sie eine intrinsische Motivation zur Lösung der Aufgabe mitbringen (vgl. Tournier 69ff.). Hiermit wird folglich eine Art didaktisches Dreieck zwischen *pädagogischer Fachkraft*, *Kind* und dem *Lerninhalt/-gegenstand* hergestellt (vgl. Vogt/Zumwald 2015: 44).

„Die Aufgabe des Erwachsenen besteht dabei darin, das Kind durch bewusst eingesetzte adaptive Unterstützungs-, aber auch Herausforderungsstrategien (‚guided participation‘) in die Lage zu versetzen, sich der Welt immer umfassender bewusst zu werden“ (Fried 2009: 46). Mit *Guided Participation* wird ein Ansatz beschrieben, der Hilfestellungen in Form von Strukturierungen des Problemlöse- beziehungsweise Problemerarbeitungsprozesses anbietet (vgl. Mandl/Kopp/Dvorak 2004: 12). „Wichtig ist in diesem Ansatz, dass das Individuum während seiner kognitiven Entwicklung von anderen Personen darin geschult wird, bestimmte Probleme zu entdecken, zu verstehen und zu lösen, die intellektuellen Werkzeuge dafür auszubilden und soziale Beziehungen zu anderen Menschen herzustellen“ (Mandl/Kopp/Dvorak 2004: 12). Diese Unterstützung erfolgt sowohl verbal als auch nonverbal und ist zudem kulturellen sowie sozialen Einflüssen unterlegen. Die Kinder werden dazu angeleitet, Gelerntes auf neue unbekannte Situationen zu übertragen. Hierbei geben die Erwachsenen die entscheidenden Impulse für einen entsprechenden Transfer, indem sie Beziehungen zwischen verschiedenen Situationen her-

stellen. Routinehandlungen bieten dabei die Möglichkeit der Festigung (vgl. ebd.: 12f.). Hierfür wirken ebenfalls Techniken wie das Modellieren, das adaptive Modifizieren des Schwierigkeitsgrades, Begründen und Nennen von Beispielen unterstützend (vgl. Krammer 2009: 83f.).

Alle drei Ansätze haben damit gemeinsam, dass sie:

- zu Fähigkeiten und Denkweisen anregen, die die Kinder ohne fremde Unterstützung nicht bewältigen könnten,
- schrittweise dazu anleiten, über Fragen und Problemstellungen nachzudenken,
- von den pädagogischen Fachkräften fordern, ihre Expertinnen- und Expertenrolle abzugeben und sensibel für die Impulse der Kinder sowie den Umfang der notwendigen Unterstützung zu sein,
- die Kinder mit deren Ansichten und Meinungen aktiv in den Interaktionsprozess einbeziehen,
- das Potenzial bieten, mit den Kindern in einen intensiven, langanhaltenden Dialog zu treten.

Darüber hinaus bedeutet ein sprach(en)sensibles, professionelles Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, „das kommunikationsförderliche Potenzial in alltäglichen Interaktionssituationen zu erkennen und auszuschöpfen" (Bose/Kurtenbach 2013: 10). Reich benennt als wichtigstes sprachunterstützendes Verhalten seitens der pädagogischen Fachkräfte „das bestätigende Aufgreifen der kindlichen Äußerung und deren inhaltliche Fortsetzung" (Reich 2008b: 74). Diese führe zu einer Wertschätzung und erzeuge Aufmerksamkeit und Interesse auf Seiten des Kindes. Bestätigungen und Lob haben dabei ebenfalls eine aktivierende Funktion (vgl. ebd.).

Dannenbauer (2002) entwickelte spezifische Modellierungstechniken mit der Zielsetzung eines möglichst eindeutigen Sprachangebots (vgl. Dannenbauer 2002: 152). Diese stammen ursprünglich aus dem Bereich der Sprachtherapie. Die Wirksamkeit konnte jedoch sowohl für sprachauffällige als auch für unauffällige Kinder gezeigt werden (vgl. Dannenbauer 1994: 83ff.). Daher werden die Modellierungstechniken in einigen Quellen im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung und -förderung als mögliches Sprachverhalten seitens der pädagogischen Fachkräfte ebenfalls angeführt (vgl. u. a. Kammermeyer et al. 2018: 19f.; Löffler/Itel 2015: 59ff.; Ehlert/Beushausen 2014: 64; Ruberg/Rothweiler 2012: 74). Lengyel (2009) schreibt im Rahmen ihrer Dissertation diesbezüglich:

> Die dort beschriebenen Modellierungstechniken und das Modellverhalten könnten als Wegweiser dafür dienen, wie das Interaktionsverhalten von Fach- und Lehrkräften im ZSE [Zweitspracherwerb] der Kinder unterstützend eingesetzt werden kann. Damit übernehmen Erzieher und Lehrer keine therapeutische Funktion. Sie

Tabelle 2: Sprachliche Modellierungstechniken (in Anlehnung an Dannenbauer 2002: 153f.)

Vorausgehende Modellierungstechniken	**Nachfolgende Modellierungstechniken**
Präsentation – Einführung der Zielform	*Expansion* – **Vervollständigung** der kindlichen Äußerung inklusive Einbau in die Zielstruktur
Parallelsprechen – Versprachlichung kindlicher Intention/handlungsbegleitendes Sprechen	*Umformung* – **Veränderung** der kindlichen Äußerung inklusive Einbau in die Zielstruktur
linguistische Markierung – Versprachlichung beachteter sprachlicher Situationsmerkmale (z. B. Betonung von Endsilben oder Personalpronomen)	*korrektives Feedback* – **Wiedergabe** der kindlichen Äußerung mit korrigierter Zielstruktur
Alternativfragen – Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	*modellierte Selbstkorrektur* – **Nachahmung** kindlicher Fehler mit direkt anschließender Korrektur
	Extension – sachlogische **Weiterführung** der kindlichen Äußerung inklusive Einbau in die Zielstruktur//**Erweiterung** um neue sprachliche Form

> ‚inszenieren' den Spracherwerb über einen bewusst angepassten Input, der die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Formen lenkt, so dass sie die Möglichkeit erhalten, diese aus dem Input herauszufiltern und zu imitieren […] (Lengyel 2009: 250).

Dannenbauer (2002) unterscheidet dabei Strategien zwischen Äußerungen, die einer kindlichen Äußerung vorausgehen und jenen, die kindlichen Äußerungen folgen (s. Tabelle 2).

Demnach nimmt der Einsatz dieser sowohl bewussten als auch unbewusst eingesetzten Strategien „eine Art Brückenfunktion zwischen beginnender rezeptiver Verfügbarkeit (d. h. niedriger Aktivierungsschwelle) und konstruktivem Spontangebrauch [ein]. Sie lassen sich als äußere Anzeichen der Akkommodation des kindlichen Systems an die neuen Aspekte des Sprachinputs interpretieren" (Dannenbauer 2002: 155).

Die pädagogischen Fachkräfte helfen mit dem Einsatz dieser Strategien einerseits den sprachlichen Input zu regulieren sowie zu kontrollieren und geben damit andererseits den Kindern die Möglichkeit, ihren eigenen Lernprozess altersentsprechend zu reflektieren. Die Art der metakognitiven Auseinandersetzung stellt den Lernprozess sowie das Gelernte in den Fokus und

ermöglicht eine bewusste sowie nachhaltige Beschäftigung (vgl. Schelle 2011: 24f.).

Neben der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern kommt vor allem der Peerinteraktion beim Sprach(en)aneignungsprozess eine besondere Bedeutung zu. Diese kann als gefühls- und beziehungsintensiv sowie spielfreudig eingeschätzt werden (vgl. Wertfein/Reichert-Garschhammer 2017: 153). Die Kinder haben eine hohe Motivation, sich an dem Gruppengeschehen zu beteiligen, wozu sie sprachliche Fähigkeiten benötigen, um sich und ihre Bedürfnisse einzubringen. Zudem erhalten sie von den Peers sprachliche Impulse, die sie wahrnehmen und weiterverarbeiten können (vgl. Reich 2008b: 66). Die Peerinteraktionen verhelfen den Kindern außerdem dazu, einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu konstruieren, Perspektivübernahme einzuüben sowie Bedeutungen zu ergründen und schaffen einen Schutzraum, in dem Gefühle, der Umgang mit Konflikten sowie der Aufbau von Vertrauen erprobt werden können. Kooperative Kompetenzen werden dabei etwa ab dem ersten Lebensjahr genutzt, um gemeinsame Interessen und Ziele zu verfolgen (vgl. Wertfein/Reichert-Garschhammer 2017: 153). Das besondere Potenzial in Peerinteraktionen liegt außerdem darin, dass es sich im Vergleich zur Erwachsenen-Kind-Interaktion um eine symmetrischere Form handelt, in der die Kinder sich in der Regel auf Augenhöhe begegnen (vgl. Kordulla 2017: 51).

Die Grundvoraussetzung für gelingende Peerinteraktionen besteht in einer Atmosphäre, in der Kinder sich wohl und in der Gruppe aufgenommen fühlen. Dabei sind Konflikte nicht als Indikator für eine misslingende Interaktion anzusehen, sondern sie liefern im Gegenteil wichtige Erfahrungen, um mit Auseinandersetzungen umgehen zu lernen. Inwieweit Kinder als bevorzugte Spielpartnerinnen und -partner gewählt werden und sie Peerinteraktionen selbstständig organisieren, hängt dabei im Wesentlichen von Kompetenzen in Bezug auf die Regulation der Emotionen sowie des Verhaltens, der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Empathie und des Verbalisierens eigener Wünsche ab (vgl. ebd.: 160).

Die Vorlesesituationen sowie Bilderbuchbetrachtungen bieten ein weiteres Potenzial, welches die pädagogischen Fachkräfte bewusst einbringen können und durch welche Gesprächsanlässe entstehen können, in denen die Kinder die Möglichkeit erhalten, eigene Erfahrungen mitzuteilen. Ihnen kommt daher eine große Bedeutung für die kindliche Sprach(en)entwicklung zu (vgl. Bose/Kurtenbach 2013: 7). In diesem Fall kann ein Dialog entstehen, der sich inhaltlich von dem Bilderbuch löst. Im Rahmen des Projekts ‚Sprache fördern – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung' wurden Bilderbuchbetrachtungen hinsichtlich des sprachlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte analysiert. Dabei wurden die Strategien der Bestätigung, Wiederholung sowie thematischen Fortführung als sprachunterstützend beurteilt. Es konnten jedoch ebenso Formen der direkten Ver-

besserung und Zurückweisungen beobachtet werden, die als sprachhemmend einzuschätzen sind. Bilderbuchbetrachtungen, in denen die Kinder von den Fachkräften häufig direkt korrigiert werden, können sich dann zu einem reinen Frage-Antwort-Dialog entwickeln, der längere Gesprächsbeiträge seitens der Kinder minimiert oder ganz verhindert. Neben den rein sprachlichen Kriterien kann sich auch das non- und paraverbale Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, zum Beispiel die Zuwendung zu Kindern oder illustrierende paraverbale Formen (wie das Verstellen der Stimme) sprachunterstützend auswirken (vgl. Kurtenbach/Bose/Thieme 2013: 23ff.). Reime, Fingerspiele und Lieder stellen weitere wichtige Formen dar, um die Rhythmik der Sprache spielerisch einzuüben und den Wortschatz aufzubauen sowie zu festigen (vgl. Reich 2008b: 75). Dem Rollenspiel kommt für den Prozess des Sprach(en)erwerbs ebenfalls eine wesentliche Rolle zu. In der Regel beginnen die Kinder in einem Alter von etwa drei Jahren das Rollenspiel zu nutzen, um Alltagshandlungen mit fiktiven Elementen zu verbinden, zu simulieren oder nachzuspielen (vgl. Dehn/Oomen-Welke/Osburg 2012: 40f.).

Die Fachkräfte können daher durch die Schaffung sprachbildender Situationen und den Einsatz geeigneter Materialien zur weiteren Ausbildung der sprachlichen Fähigkeiten innerhalb der jeweiligen Basisqualifikationen beitragen. Die Darstellung der einzelnen Basisqualifikationen und der darin enthaltenden Fähigkeiten hat den Verlauf der Sprach(en)aneignung deutlich gemacht (siehe Kapitel 1.1). Sobald die Kinder über die Fähigkeit zur verbalen Verständigung verfügen, stehen im Rahmen von Sprachstandsfeststellung oftmals die linguistischen und grammatischen Kompetenzen sowie der vorhandene Wortschatz im Vordergrund der Aufmerksamkeit. Neben diesen Elementen ist jedoch ebenso der pragmatische Bereich der Sprache relevant, mit dem Kinder „zu begreifen und umzusetzen anfangen, was sich dank beginnender sozialer Kognition (dank des Erkennens von Absichten und Wünschen) mit Sprachen in der Interaktion bewirken lässt“ (List 2011: 6).

Schlussfolgerungen

In den Wirksamkeitsstudien zeigt sich ein hoher Zusammenhang zwischen der Qualität sprachlicher Bildung und den institutionellen Rahmenbedingungen. Die sprachlichen Strategien, die im Rahmen dieses Kapitels im besonderen Maße als sprach(en)bildend herausgestellt wurden (Scaffolding, Sustained Shared Thinking und Guided Participation), benötigen neben sprachlichen sowie pädagogischen Kompetenzen der Fachkräfte die Möglichkeit, sich intensiv auf einzelne Kinder einzulassen. Dies ist insbesondere mit zeitlichen Ressourcen und der Schaffung störungsfreier Situationen verbunden, die wiederum mit Aspekten wie dem Personalschlüssel zusammenhängen. Die institutionellen Rahmenbedingungen werden in Kapitel 1.6 ausführlicher dargestellt.

Die sprachunterstützenden Strategien vereint außerdem, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Rolle als Expertinnen bzw. Experten aufgeben. Das damit einhergehende Rollenverständnis, in dem das Kind aktiv in die inhaltliche Gestaltung des Alltags und den eigenen Lernprozess einbezogen wird, lässt sich in den folgenden (didaktisch) pädagogischen Ansätzen ebenfalls finden.

1.5 Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in (didaktisch) pädagogischen Ansätzen

Die wesentlichen Merkmale einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung wurden in Kapitel 1.3.1 ausführlich ausgeführt. Insbesondere die integrative Perspektive lässt die Frage zu, welche vorhandenen didaktischen Ansätze aus der Frühpädagogik um die Komponente der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung erweitert werden können. Diese Überlegung resultiert unter anderem aus den häufig angeführten Einwänden des pädagogischen Personals, dass immer mehr Aufgaben und Anforderungen an sie gestellt würden (siehe auch Kapitel 1.6). Diese Kritik ist teilweise zutreffend und verständlich, ihr kann jedoch durch die positive Nutzung vorhandener Konzepte begegnet oder sie kann zumindest reduziert werden. Durch die Verbindung mit der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung wird demnach die Möglichkeit einer reflexiven und bewussten Auseinandersetzung in vorhandene Denkweisen geschaffen.

Die hier berücksichtigten frühpädagogischen Ansätze bilden eine eigene Auswahl, die aufgrund der Einschätzung hinsichtlich des Nutzens sowie der Bedeutsamkeit für das Feld getroffen wurde, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen zu wollen. Diese Ansätze haben die Diskussionen und das Verständnis der Frühpädagogik grundlegend geprägt, sind jedoch für jede Form von Lernprozessen relevant. Es ist außerdem nicht das Ziel, die Ansätze in ihrer Breite detailliert und lückenlos darzustellen, sondern es sollen vielmehr die jeweiligen Kerngedanken beschrieben werden, um im Anschluss Möglichkeiten für die Erweiterung durch eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung zu diskutieren und damit die Relevanz für die vorliegende Arbeit herauszustellen.

Pädagogik der Anerkennung

Die Beschäftigung mit der Frage um Anerkennung stellt eine grundlegende Thematik im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Beziehungen dar.

> Der Begriff Anerkennung steht insofern nicht für ein weiteres Themenfeld der ohnehin zahlreichen und vielfältigen pädagogischer [sic!] Diskurse, sondern für

> eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis. In der Anerkennung ihrer Adressaten als Subjekte ihrer Lebenspraxis konstituiert sich modern-reflexive Pädagogik. Sie ist dem grundlegenden Ziel verpflichtet, Individuen in der Entwicklung selbstbestimmter und rational begründeter Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Dies setzt die Anerkennung der Fähigkeit jedes Einzelnen als ein Individuum voraus, das prinzipiell über entsprechende Fähigkeiten verfügt, deren Entfaltung mit den Mitteln der Pädagogik gefördert und unterstützt werden kann (Hafeneger/Henkenborg/Scherr 2013: 8f.).

Fichte und Hegel haben sich bereits Ende des 18. bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts mit dieser Thematik auseinandergesetzt (vgl. Brumlik 2013: 13). Als weiterer wesentlicher Vertreter der Anerkennungstheorie kann Honneth mit seinem Werk ‚Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte' (1992) angesehen werden. Honneth befasst sich hierbei mit der Entwicklung von Identität, in welche er auch die sozialpsychologische Perspektive Meads einbezieht (vgl. Schäfer/Thompson 2010: 15). Die Qualitäten interpersonaler Anerkennungserfahrungen bilden bei ihm die Basis für die Formung des eigenen Selbstverständnisses. Honneth differenziert im Kontext der Interaktionen weiterhin drei Sphären: *Liebe*, *Recht* und *Solidarität* (vgl. Honneth 1992: 148ff.). Sie sind gleichzeitig normativen Erwartungen unterlegen, die sich an die eigene Person richten und die zudem an andere Personen gestellt werden dürfen (vgl. Schäfer/Thompson 2010: 14f.). Die normativen (Rollen-)Erwartungen bilden einen Handlungsrahmen, die Ausgestaltung der jeweiligen Rolle in einer konkreten Situation erfolgt jedoch individuell (vgl. ebd.: 23). Damit ist die Perspektivübernahme ein wichtiges Element der Identitätsbildung (vgl. ebd.: 15f.). Das gesellschaftlich normative Handeln ist dabei gleichzeitig geprägt von asymmetrischen Machtverhältnissen, sodass eine Vielzahl der theoretischen Auseinandersetzungen mit einer kritischen Betrachtung von Anerkennung verbunden sind (vgl. u. a. Balzer/Ricken 2010: 35ff.; Fraser/Honneth 2003; Butler 2001).

Den Zusammenhang zwischen Anerkennung, institutioneller Bildung und Migration betrachten unter anderem Prengel (2013; 2006), Mecheril (2005: 311ff.) und Auernheimer (2001: 45ff.). Auernheimer betont hierbei:

> Das Programm einer interkulturellen Bildung lässt sich auf zwei Grundprinzipien gründen: auf den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe. Die Anerkennung liefert auch das Motiv für das Verstehen, speziell auch für das Bemühen um interkulturelles Verstehen und für den Dialog (Auernheimer 2001: 45).

Eine Anerkennung von Mehrsprachigkeit kann nicht losgelöst von dem Individuum erfolgen (vgl. Frketić 2014: 267). „Anerkennung des Mehrfachen und Anerkennung der Unbestimmtheit stellen Leitlinien interkultureller Bildung dar, mindestens jener, die einen allgemeinen Anspruch unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenz formuliert" (Mecheril 2010b:

113). Dabei existiert jedoch, wie auch schon in Kapitel 1.2 ausgeführt, die Gefahr des *othering*. Bei der Bereitstellung von Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten in unterschiedlichen Herkunftssprachen, für die Kinder und insbesondere auch für die Eltern, wird ein Moment der Anerkennung ihrer Mehrsprachigkeit geschaffen. Gleichzeitig verringert dies die Chancen des Kontakts zur deutschen Sprache und damit zur gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Frketić 2014: 267).

Prengel kann als bedeutende Vertreterin der Pädagogik der Anerkennung im schulischen Kontext angesehen werden. Sie versteht die „Pädagogik der Vielfalt […] als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen" (Prengel 2006: 62) und problematisiert die Selektionsfunktion des Bildungssystems, welche eine Praxis der Missachtung und Ausgrenzung sei (vgl. ebd.: 62).

Die Darstellungen im Rahmen der Pädagogik der Anerkennung zeigen, dass die frühkindlichen Beziehungserfahrungen ein Fundament für die weitere Persönlichkeitsentwicklung der Kinder bilden. In Honneths Anerkennungstheorie ist dies besonders konsequent formuliert, indem er die positiven intersubjektiven Beziehungserfahrungen als Bedingung für die Personwerdung ansieht (vgl. Schoneville/Thole 2009: 137). Aus diesem Grund wird die Bedeutung der Frühpädagogik (siehe auch Kapitel 1.3) auf die spätere Persönlichkeitsentwicklung erneut hervorgehoben.

Die Pädagogik der Anerkennung weist einige Überschneidungen zur Lebensweltorientierung auf, indem in beiden das Subjekt mit seinen Interessen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Lebensweltorientierung soll im Folgenden näher beschrieben werden.

Lebensweltorientierung

Der Ansatz der Lebensweltorientierung geht in der sozialpädagogischen Auseinandersetzung auf Thiersch zurück (vgl. Kraus 2006: 118) und ist in den 1970er Jahren als Folge der Demokratisierung sowie Sozialstaatlichkeit entstanden. Der Grundgedanke der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit basiert auf der Fokussierung auf Alltagserfahrungen der Adressatinnen und Adressaten, die inhaltliche Vorgaben und hierarchische Strukturen in Form von Disziplinierung und Anpassung unterbinden sollte (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 25). Das Interesse liegt somit primär in den Alltagsverhältnissen und den daraus resultierenden individuellen Handlungsmustern sowie Bewältigungsstrategien (vgl. Füssenhäuser 2006: 128). Der Begriff ‚Alltag' verfügt über die drei Dimensionen *Zeit*, *Raum* sowie *soziale Erfahrungen* (vgl. Grunwald/Köngeter/Zeller 2018: 1283; Füssenhäuser 2006: 130). Grunwald und Thiersch greifen diese Dimensionen in dem Konzept der Lebensweltorientierung auf und erweitern sie um den *Respekt vor Bewältigungsaufgaben* sowie die Zielsetzungen der *Hilfe zur Selbsthilfe*, *Empowerment* und *Identitätsarbeit* in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen (vgl.

Grunwald/Thiersch 2005: 1141f.; Thiersch/Grunwald/Köngeter 2002: 172f.). Alltagswelten hingegen beziehen sich auf die verschiedenen Lebenslagen bzw. -welten, in denen im Alltag interagiert wird (vgl. Füssenhäuser 2006: 131). Mit der Perspektive des lebensweltorientierten Ansatzes innerhalb der Frühpädagogik werden der gesamte Erfahrungsraum – das räumliche und soziale Umfeld – der Kinder und insbesondere der familiäre Kontext einbezogen (vgl. Thiersch/Weiß 2016: 66).

Die Perspektive einer lebensweltorientierten Haltung ist für die Kindertageseinrichtungen im SGB VIII unter § 22 Absatz 3 gesetzlich verankert (siehe Kapitel 2.1.2). Nehmen die pädagogischen Fachkräfte diesen Anspruch ernst, dann ist die jeweilige Lebenswelt des Kindes zu berücksichtigen, das bedeutet bei Kindern mit Migrationserfahrungen überdies die interkulturelle und ggf. mehrsprachige Lebenswelt einzubeziehen. Eine pädagogische Planung, die an der Lebenswelt der Kinder und den damit verbundenen Interessen und Bedürfnissen orientiert ist, setzt eine intensive systematische Beobachtung voraus (vgl. Groot-Wilken 2014: 12). Dabei liegt der Fokus insbesondere auf informellen Aneignungsprozessen, die interessen- sowie bedürfnisorientiert an den alltäglichen kindlichen Aktivitäten ausgerichtet sind (vgl. Thiersch/Weiß 2016: 69).

Zudem können die pädagogischen Fachkräfte die Kinder explizit nach ihren Wünschen und Erfahrungen befragen. So einfach dies klingt, so schnell ergeben sich in der Praxis insbesondere im interkulturellen Kontext Schwierigkeiten. Häufig genutzte Ansätze wie interkulturelle Tage oder Fragen nach bekannten fremdsprachigen Liedern oder Wörtern stellen einen Versuch der pädagogischen Fachkräfte dar, die Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen, sind jedoch kritisch zu betrachten, da sie eine Perspektive von ‚wir und ihr, die Anderen' erzeugen (siehe hierzu auch Kapitel 1.2) (vgl. Bettmann et al. 2017: 6; Riegel 2016: 298). Um diese Lebenswelten der Kinder dennoch nicht zu ignorieren, was dem lebensweltorientierten Ansatz genauso widersprechen würde, bedarf es somit eines sehr sensiblen Umgangs und einer intensiven Beobachtung. Zudem können Fragen nach anderen bekannten Wörtern, Liedern, Spielen o. ä. so offen gestellt werden, dass sich alle Kinder angesprochen fühlen und sowohl deutsche als auch anderssprachige Antworten geäußert werden, die dann von der Initiative der Kinder ausgehen und aufgegriffen werden können.

Ein weiterer Aspekt im Kontext der Verbindung zwischen Lebensweltorientierung und alltagsintegrierter Sprach(en)bildung ergibt sich aus den Dimensionen Raum und Zeit. Die Kindertageseinrichtungen stellen eine Institution dar, die sich im Spannungsfeld zwischen Abgrenzung und Vorbereitung auf die Schule befindet. Mit einem in den 1972er Jahren entwickelten ‚Curriculum Soziales Lernen' fand eine bewusste Abwendung zur vorschulischen Erziehung statt:

> Lernen [wird] auf dem sozialökologischen Verständnis von gegenstandsbezogener Aneignung in lebensweltorientierten Bedeutungskontexten der Kinder [gestellt]. Lebenssituationen der Kinder wurden zu Lerninhalten und didaktisch erarbeitet, um den Kindern Aneignungsprozesse zu ermöglichen, in denen sie Person-, Sozial- und Sachkompetenzen erwerben können. Mit dem Curriculum Soziales Lernen sollte der Verschulung entgegengewirkt und dem Kindergarten einen [sic!] kompensatorischen Auftrag vor der Einschulung erteilt werden (Hemmerling 2007: 20).

Auch wenn das Curriculum vor etwa einem halben Jahrhundert entwickelt wurde, ist das Spannungsverhältnis zwischen dem Bildungsauftrag sowie der Schulvorbereitung einerseits und dem kindgerechten spielerischem Raum mit einer bewussten Entschleunigung und Zeit für die individuellen Entwicklungsprozesse anderseits nach wie vor existent. Reich (2008) betont in diesem Zusammenhang das Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Bildung und Sprachförderung, wie folgt:

> Es rührt daher, dass Erwartungen an das Niveau der Deutschkenntnisse bei Schuleintritt die Praxis der Sprachförderung in sehr viel stärkerem Maße prägen als Haltungen optimistischen Vertrauens in die Kräfte sprachlicher Selbstbildung des Kindes. Dies gilt in besonderem Maße für die zweisprachigen Kinder, deren Familiensprache nicht das Deutsche ist (Reich 2008b: 31).

Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung kann dabei zum einen positiv betrachtet werden (siehe auch Kapitel 1.3), indem er unter anderem einen erheblichen Beitrag zur Aufwertung sowie Professionalisierung der Frühpädagogik sowie zum Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte beigetragen hat. Gleichzeitig geht mit ihm die Gefahr einer ‚Angebotspädagogik' einher, in der die Fachkräfte mit Blick auf die schulischen Anforderungen Angebote planen, die die Kinder gezielt fördern sollen. So werden jedoch oftmals die kindlichen Impulse nicht bzw. nur eingeschränkt wahrgenommen.[17] Die Konzentration auf den indirekten Erziehungsansatz, bei dem die Initiative von dem Kind oder den Kindern ausgeht, zeigt im Rahmen von Evaluationen eine erhöhte Selbststeuerung seitens der Kinder und damit nachhaltigere Lerneffekte (vgl. Apeltauer 2013: 133). Insbesondere im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung sind diese kindlichen Impulse im besonderen Maße zu nutzen, da sie Auskünfte über die Gedanken- und Sprach(en)welt der Kinder geben und das Interesse an dem Inhalt hoch ist.

Dieser Aspekt ist gleichzeitig im Ansatz der Situationsorientierung von Bedeutung, welcher im engen Zusammenhang zur Lebensweltorientierung steht und im Folgenden ausführlicher dargestellt wird.

[17] Dieser Aspekt wird auch von den pädagogischen Fachkräften thematisiert und innerhalb der Auswertung (siehe Kapitel 4.3 und 4.8) noch einmal aufgegriffen und vertieft.

Situationsorientierung

Der Ursprung des Situationsorientierten Ansatzes liegt in einem Modellversuch des Deutschen Jugendinstituts aus den 1970er Jahren und ist aufgrund der Kritik entstanden, die Kindheit zu sehr unter dem Blickwinkel der erforderlichen Norm der Erwachsenenwelt zu sehen. Dies führe zu einer defizitären Betrachtung im Sinne eines unfertigen Zwischenstadiums. Der Situationsorientierte Ansatz versucht dieser Perspektive entgegenzuwirken, indem das ‚Hier und Jetzt' den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit bildet (vgl. Lockenvitz 1996: 112). Im Rahmen des Modellversuchs wurde in elf Kindertageseinrichtungen ein Curriculum des ‚Sozialen Lernens' erprobt, mit dem das Ziel verfolgt wurde, die Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit verschiedenen Lernvoraussetzungen zu einem eigenständigen sowie kompetenten Denken und Handeln in aktuellen sowie zukünftigen Situationen zu befähigen. Die einzubeziehenden Situationen wurden danach ausgewählt, ob diese als erfahrbar und durch die Erwachsenen und Kinder beeinflussbar eingeschätzt wurden (vgl. Aden-Grossmann 2011: 179).

Innerhalb des Situationsorientierten Ansatzes werden damit kindliche Erlebnisse sowie Erfahrungen in den Blick genommen. Die Akzeptanz der individuellen Interessen und Bedürfnisse sowie der Einbezug der Kinder, und damit verbunden deren Wertschätzung, stellen wesentliche Merkmale des Situationsorientierten Ansatzes dar (vgl. Spitz-Güdden 2010: 75). Dem grundlegenden Perspektivwechsel der 1970er und 1980er Jahre folgend, der mit einer veränderten Sicht auf das Kind einhergeht, legen pädagogische Fachkräfte die Rolle als Expertinnen bzw. Experten ab. Ihre primäre Funktion besteht nun darin, die Rahmenbedingungen für die Lernprozesse zu schaffen und die Kinder in ihrem Entwicklungsprozess zu begleiten (vgl. Aden-Grossmann 2011: 179). Die pädagogischen Fachkräfte müssen darüber hinaus die Interessen der Kinder sowie die vorzufindenden Situationen beobachten und einschätzen, welche dieser Ereignisse aufgegriffen und vertieft werden sollen. Eine klassische Form der ausführlichen, vertiefenden Auseinandersetzung mit Themen stellt dabei die Projektarbeit dar (vgl. ebd.: 181). Zimmer stellt (1985) folgende weitere Aspekte des Situationsorientierten Ansatzes heraus:

> Zu den Kennzeichen des Situationsansatzes und den Standards reformierter Kindergärten gehören die Orientierung des Lernens an Lebenssituationen von Kindern, die Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen, die Einrichtung altersgemischter Gruppen, die pädagogische Mitwirkung von Eltern und anderen Erwachsenen, ein dialogisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, die gemeinwesenorientierte Arbeit, die offene Planung sowie die Ausgestaltung des Kindergartens als Lebensraum (Zimmer 1985: 21).

Die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes setzen dabei jeweils verschiedene Akzente. Im Rahmen unterschiedlicher Modellvorhaben des Deutschen

Jugendinstituts werden beispielsweise die Differenzierung und Pluralisierung der Lebensbedingungen von Kindern in den Mittelpunkt gestellt. Diese sollen einerseits institutionell Berücksichtigung finden, andererseits wird jedoch auch die mögliche Einflussnahme sowie kritische Reflexion auf die Veränderung sozialer Situationen hervorgehoben (vgl. Jampert 2002: 117).

In frühen Perspektiven erfolgt zunächst eine Konzentration auf benachteiligte Kinder sowie belastende Situationen und im Laufe der Zeit wurden die Ansätze teilweise durch die Lebenswelt sowie den Dialog erweitert. Fundamental sind dabei das ganzheitliche Erfassen der Lebenswelt und die ergebnisoffene Gestaltung des Dialogs, der damit gleichzeitig durch eine positive Erwartung bestimmt wird. Jampert kritisiert (insbesondere Krenz) dahingehend, dass die Eigenaktivität der Kinder außer Acht gelassen und zu sehr problembehaftete Situationen hervorgehoben würden (vgl. ebd.: 118).

Die Kombination zwischen dem Situationsorientierten Ansatz und der sprachlichen Förderung wurde im Rahmen des Denkendorfer Modells, das von Lumpp (1973) entwickelt wurde, erstmalig hergestellt. In diesem Ansatz konzipiert sie zehn thematische Bausteine (wie z. B. mein Körper, unsere Stadt, Essen und Trinken, die Jahreszeiten), mit deren Beschäftigung der Wortschatz der Kinder erweitert werden soll. Des Weiteren unterbreitet sie Gesprächsvorschläge für die verschiedenen Stufen eines Zweitsprach(en)-erwerbs, die über das Nachsingen sowie Sprechen von Liedern und Reimen, hin zu Bilderbuchbetrachtungen und dem Erzählen kleiner Geschichten bis zum Üben erwachsener Ausdrucksformen reichen. Im Hinblick auf die sprachliche Äußerung seitens der pädagogischen Fachkräfte fokussiert sie ein Muster, das sie als ‚Entfaltung' bezeichnet. Hierbei greifen die Fachkräfte die kindlichen Aussagen auf, führen sie weiter und regen damit zur weiteren kindlichen Äußerung an (vgl. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 117f.).

Jampert (2002) entwickelt das Denkendorfer Modell weiter und stellt ebenfalls eine explizite Verbindung zwischen dem Situationsorientieren Ansatz als pädagogischem Prinzip und der Sprache als Medium der Auseinandersetzung mit der Umwelt her, indem sie äußert:

> Sprache ist das Medium, mit dem die Ziele des Situationsansatzes, Autonomie, Solidarität und Sachkompetenz, bewußt vermittelt werden können. […] Sprache ist eine Basiskompetenz, die für die Gestaltung und den Genuß von Lebenssituationen oder Schlüsselsituationen eine elementare Rolle spielt. Ein bewußter Umgang mit Sprache ist eine Voraussetzung für die konkrete Ausgestaltung und Praxis einer situationsorientierten Arbeit in Bildungseinrichtungen. […] In diesem Sinne kann ‚Schlüsselsituation Sprache' als Anregung verstanden werden, Sprache in ihren spezifischen Erscheinungen bei Kindern wahrzunehmen und die Kinder herauszufordern, ihre sprachlichen Kompetenzen einzubringen und experimentell und kreativ weiterzuentwickeln. […] Sprache ist ein Spiegel des intellek-

tuellen und emotionalen Repertoires sowie ein Handwerkszeug für eine bewußte Handlungsbegleitung, Planung und Problemlösung (Jampert 2002: 115f.).

Jampert hebt die bewusste Begleitung sowie die aktive Rolle der pädagogischen Fachkräfte hervor, die Schlüsselsituationen wahrzunehmen sowie die Kinder bewusst anzuregen. Die Gefahr des Situationsorientierten Ansatzes bestehe ihrer Ansicht nach in einer Beliebigkeit sowie inhaltlichen Anspruchslosigkeit, welche in einigen Einrichtungen unter Legitimation des Ansatzes stattgefunden habe (vgl. ebd.: 124).

Eine weitere Kritik, die im Rahmen der Beschäftigung mit dem Situationsorientierten Ansatz hervorgebracht wird, stellt die Auswahl relevanter Situationen dar. Zum einen erscheinen die angelegten Kriterien unzureichend begründet und zum anderen bringt der Situationsorientierte Ansatz mit sich, dass ausschließlich verbal thematisierte Situationen einbezogen werden (vgl. Diehm 1993: 90). Dies könne zusätzlich zur thematischen Einengung und häufigen Wiederholung weniger relevant eingeschätzter Situationen führen (vgl. Lockenvitz 1996: 116).

Aktuelle Situationen als Ausgangspunkt für die Lernprozesse der Kinder zu nehmen, stellt einen weiteren Kritikpunkt an dem Ansatz dar, welcher dazu führe, dass übergeordnete Lernziele zu sehr aus dem Blick geraten könnten. Zudem ist trotz der hohen Verbreitung und Aufmerksamkeit in der Praxis die Wirkung einerseits zu wenig evaluiert und andererseits verhindere eine Beschränkung auf diesen Ansatz eine Offenheit gegenüber internationalen Entwicklungen (vgl. Roßbach 2008: 125). Lockenvitz (1996) spricht in diesem Zusammenhang vom Situationsorientierten Ansatz „als Begrenzung der Lernbereiche" (Lockenvitz 1996: 115) sowie „Einschränkung kognitiver Prozesse" (ebd.: 118).

Darüber hinaus sieht er die Gefahr im Situationsorientierten Ansatz darin, dass ein offener sowie komplexer Charakter der ausgewählten Situationen die Kinder mit Entwicklungsrückständen überfordern könnte und vor allem die Kinder mit Lernvorsprung bevorzuge (vgl. ebd.: 116). Das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse könnte demnach erschwert werden.

Die Defizitorientierung und die ausschließliche Betrachtung verbalisierter Themen stellen zwei Kritikpunkte dar, die im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung und dem Verständnis in dieser Arbeit von besonderer Relevanz sind. Zum einen wurde bereits in Kapitel 1.2 die defizitorientierte Sichtweise auf Kinder (insbesondere mit Migrationserfahrung und Deutsch als Zweitsprache) problematisiert. Diese tritt in dem Situationsorientierten Ansatz erneut hervor. Zum anderen sind nicht ausschließlich Themen von Relevanz, die durch die Kinder verbalisiert werden. Die Anbahnung metasprachlicher Auseinandersetzungen stellt dabei nur ein Beispiel dar, welche aus den Interessen der Kinder heraus entstehen, jedoch ebenso durch die pädagogischen Fachkräfte forciert werden kann. Die Stärke, die diesem Ansatz andererseits zugrunde liegt, kann darin gesehen werden, dass die kindli-

chen Situationen und Themen den Ausgangspunkt für vertiefende Auseinandersetzungen bilden. Damit werden die Prinzipien der Bedürfnis- und Interessensorientierung gewährleistet, die auch in anderen Ansätzen wie der Lebensweltorientierung, Partizipation und dem Konstruktivismus von Bedeutung sind.

Der situationsorientierte sowie der lebensweltorientierte Ansatz weisen ähnliche Tendenzen auf, indem sie die Lebenswelt beziehungsweise relevante Situationen der Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stellen. Die Auseinandersetzung mit beiden Ansätzen zeigt jedoch, dass mit der Lebensweltorientierung insgesamt eine ganzheitlichere Sichtweise der kindlichen Lebenswelt berücksichtigt wird. Im Rahmen der Situationsorientierung wird außerdem eine eher defizitorientierte Perspektive mit dem Augenmerk auf Problemsituationen hervorgebracht. Gleichzeitig handelt es sich bei der Situationsorientierung um einen populären und in der Praxis verbreiteten Ansatz (vgl. u. a. Aden-Grossmann 2011: 179; Rauschenbach/Otto 2008: 18; Diehm 1993: 61). Die Kombination zwischen dem didaktischen Prinzip und einer sprachlichen Bildung ist im Rahmen des Situationsorientierten Ansatzes – insbesondere durch Jampert (2002) – zudem schon weiter vorangeschritten, weshalb der Situationsorientierte Ansatz in diesem Kapitel ebenfalls vorgestellt wurde.

Mit der Situationsorientierung wird die Bedeutung der kindlichen Perspektive für die pädagogische Arbeit hervorgehoben, die sich auch in der Pädagogik der Anerkennung sowie Lebensweltorientierung wiederfinden lässt. Dies als Ausgangslage der pädagogischen Arbeit zu nehmen und seitens der pädagogischen Fachkräfte die Rolle der Expertinnen bzw. Experten aufzugeben, sind Aspekte, die ebenso im Konstruktivismus vertreten sind, der im Folgenden dargestellt werden soll.

Konstruktivismus

Unter Konstruktivismus wird eine Erkenntnistheorie verstanden, die je nach Disziplin und Ausprägungsgrad unterschiedliche Positionen enthält. Trotz dieser verschiedenen Differenzierungslinien lässt sich ein Grundgedanke identifizieren, der in allen Ansätzen enthalten ist; die Wirklichkeit über die Welt ist nicht zu erfassen. Alles, was wir mit unseren Sinnen wahrnehmen und erleben, beruht auf Interpretationen, die wiederum durch die Wahrnehmung, Kultur, Werte und Erfahrungen individuell gedeutet werden (vgl. Haan de/Rülcker 2009: 7). „*Konstruktivistische* Ansätze […] gehen davon aus, dass soziale Tatbestände immer das Ergebnis von Interpretationen im Rahmen aktueller Interaktionsprozesse auf der Basis tradierter, kultureller Deutungsmuster sind“ (Heiner 2005: 255). Hierfür werden interne und zugleich individuell angelegte Kriterien genutzt, die helfen, Modelle einer subjektiven Wirklichkeit zu bilden. Inwiefern diese Modelle intersubjektiv Gültigkeit besitzen, kann nicht endgültig erkannt werden (vgl. Lindemann 2006:

13). Jegliche Erscheinungen, Phänomene und Ansichten werden durch die Sprache, das Denken sowie die soziale Praxis beeinflusst, die von den Menschen und der Gesellschaft als Konstrukteur geschaffen werden. Diese Phänomene und Ansichten sind nach Annahme der Konstruktivistinnen und Konstruktivisten daher kontingent, da sie als zufällig und wandelbar gelten, auch wenn sie durch Regeln und Gesetze empirisch nachweisbar sein sollten (vgl. Collin 2008: 9f.). Trotz der bestehenden Kontingenz existiert ein Bestreben nach möglichst gültigen, konstanten und geordneten Annahmen. Lindemann beschreibt vier Kriterien – *Wahrnehmungserfahrungen*, *Plausibilität/Konsistenz*, *Viabilität* (Passung) und *Generalisierbarkeit* – die aus konstruktivistischer Sicht zur subjektiven Wirklichkeitskonstruktion beitragen (vgl. Lindemann 2006: 27ff.).

Die Kategorien der Konstruktion von Wirklichkeit sind im Kontext der kindlichen Weltaneignung und des Spracherwerbs entscheidend. Erwachsene und ältere Kinder haben einen Erfahrungsvorsprung, sodass sie mit ihren Meinungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen über die Welt dem Kind Impulse liefern, sich eine eigene Konstruktion von Wirklichkeit zu errichten. Das Kind wird dabei jedoch nur Konstrukte akzeptieren, die in seinen Augen plausibel, viabel und generalisierbar erscheinen. Damit das Kind eine Einschätzung für sich treffen kann, ob es ein Konstrukt annimmt, ist es wesentlich, sie dem kognitiven Entwicklungsstand sowie dem sprachlichen Niveau entsprechend zu formulieren, sodass das Kind in der Lage ist, die Explikation nachzuvollziehen. Wie bedeutsam diese Konstruktionen für die kindliche Weltaneignung sind, zeigen die typischen ‚Warum-Fragen'. Hierbei wird zudem die Bedeutung der Anpassung deutlich. Werden für eine Erklärung beispielsweise viele unbekannte Fachbegriffe genutzt, die nicht an die Alltagswelt des Kindes anknüpfen, erscheint sie dem Kind auf Grundlage der eigenen Wahrnehmungen nicht plausibel und viabel und wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht übernommen.

Bildungsprozesse vollziehen sich in sozialer Interaktion und Kommunikation. Die Kommunikation nimmt dabei nicht ausschließlich die Funktion ein, Informationen zu transportieren, sondern sie ist unter der Perspektive der kommunikativen Konstruktivistinnen und Konstruktivsten „immer auch die menschliche Praktik, mit der zugleich Identität, Beziehung, Gesellschaft und Wirklichkeit festgestellt werden" (Keller/Knoblauch/Reichertz 2013: 13). Das bedeutet, dass Kindern der Raum zum Konstruieren gegeben werden muss, welches nicht durch Disziplinierung bzw. Operationalisierung, sondern vielmehr durch Freiraum und Freiheit erreicht werden kann (vgl. Kaiser 2012: 19). Die Vorstellung in Anlehnung an den Konstruktivismus geht mit der Sicht einher, das Kind als aktiven Mitgestalter seines Bildungsprozesses anzuerkennen. Damit geben die pädagogischen Fachkräfte gleichzeitig die Rolle als Expertin bzw. Experte auf (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2010: 27). Dies beinhaltet die Perspektive eines von Geburt an kompetenten, akti-

ven, lernwilligen und selbstbildenden Kindes. Diese Sichtweise löste in den letzten Jahrzehnten das zuvor zu findende Bild eines eher passiven, unfertigen und hilflosen Kindes innerhalb der Pädagogik gänzlich ab (vgl. Schäfer 2007: 30ff.).

Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich selbst somit primär als Begleiterinnen bzw. Begleiter und Unterstützerinnen bzw. Unterstützer des kindlichen Entwicklungsprozesses. Ihre Aufgabe besteht darin, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und ihnen Lern- und Erfahrungsangebote anzubieten, ihnen jedoch nicht vorschnell ‚richtige' Lösungen zu präsentieren, sondern sie ausprobieren zu lassen. Dies bedeutet, dass die Erwachsenen ihre gefestigten Konstrukte zunächst ablegen und sich mit den Kindern gemeinsam etwas Neues erschließen. Fordert das Kind eine Unterstützung aktiv ein, beziehungsweise stößt an die eigenen Grenzen, wird die benötigte Hilfe angeboten. Gleichzeitig tragen die pädagogischen Fachkräfte die Verantwortung, dass die kindlichen Bedürfnisse befriedigt werden und sie Sicherheit sowie Konsistenz in ihren Beziehungen erfahren (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2010: 27). Das Lernen, welches aus konstruktivistischer Sicht den Prozess der Aneignung viabler Annahmen von weltlichen Phänomenen meint, gelingt am besten in einer Umgebung, die zum einen Anregungen bietet, auf die Lebenswelt und Interessen der Kinder bezogen ist und Raum für die Erarbeitung ganzheitlicher Problemstellungen zulässt (vgl. Rustemeyer 2013: 135). Die Kinder werden zu Akteurinnen und Akteuren der sozialen Wirklichkeit und gestalten ihre eigene Welt mit der Aufgabe, sich die nächste Zone der Entwicklung (im Sinne von Vygotskij) selbst anzueignen (vgl. Kaiser 2012: 1).

Piaget zeichnet ein ähnliches Bild eines aktiven und nach Erkenntnis strebenden Kindes, welches in seinem Heranwachsen immer wieder mit dem Konflikt konfrontiert ist, dass „ihre vorhandenen kognitiven Strukturen für eine Erklärung der Welt nicht ausreichen" (Völkel 2006: 47). Dabei tragen sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder die Verantwortung für die eigens vollzogenen Konstruktionen, die damit ausschließlich vom jeweiligen Konstrukteur bzw. von der jeweiligen Konstrukteurin selbst begründet werden können (vgl. Lindemann 2006: 35).

Ein wesentlicher Bestandteil der Aneignungsprozesse wird im Konstruktivismus dem *Peer-Learning* zugesprochen. Das Lernen von und mit Gleichaltrigen im Sinne des Konstruktivismus schafft für die Kinder eine neue Kultur und Lebenswelt, die keine bloße Übernahme der Erwachsenenwelt darstellt, sondern von den Kindern gemeinsam erschlossen und konstruiert wird (vgl. ebd.: 27f.).

Die Kommunikation und ihre Funktion werden im Rahmen der konstruktivistischen Denkweisen somit explizit in den Blick genommen und es können metasprachliche Denkprozesse aktiv unterstützt werden. Wenn ein Kind beispielsweise anstelle von ‚der Apfel' ‚die Apfel' sagt, kann dies darauf hin-

deuten, dass es erkannt hat, dass im deutschen Sprachgebrauch viele Obstsorten mit dem Artikel ‚die' gebildet werden. Es handelt sich demnach um eine Übergeneralisierung (vgl. u. a. Kauschke 2012: 55), die als Zeichen eines Lernfortschritts und nicht als Fehler gedeutet werden kann. Hört das Kind im weiteren Verlauf von mehreren Erwachsenen ‚der Apfel', dann erkennt es, dass das Konstrukt ‚die Apfel' scheinbar nicht zutreffend ist. Es verändert also das ursprüngliche Konstrukt aufgrund wiederholt gemachter sprachlicher Erfahrungen. Sprache kann dabei zum einen selbst Konstrukte bilden und ist durchzogen von gesellschaftlichen und zum Teil auch wandelbaren Konstrukten, wie die Kategorisierung von männlich und weiblich, und zum anderen dient Sprache der Verbalisierung und Sichtbarmachung individueller Konstrukte für das Gegenüber.

Die konstruktivistische Sichtweise kindlicher Aneignungsprozesse bietet für die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung vielfältige Potenziale. Der Fokus auf die soziale Interaktion sowie Konstruktion von Wirklichkeit bringt eine spezifische Rolle der pädagogischen Fachkräfte mit sich. Sie verstehen sich als Begleiterinnen sowie Begleiter, gehen auf die kindlichen Impulse ein und begeben sich gemeinsam mit den Kindern auf eine Entdeckungsreise, in der die kindliche Neugier als Motor gemeinsam geteilter Erfahrungen fungiert. In dieser Form der Aneignungsprozesse ist es im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung von besonderer Bedeutung, die Aneignung von Sprache bewusst in diesen Erschließungsprozess einzubauen.

Die Impulse und Interessen der Kinder aufzugreifen und sie als Sprachanlässe bewusst zu nutzen, wird ebenso dem Ansatz der Partizipation gerecht. Dieser wird in der frühpädagogischen Auseinandersetzung ebenfalls diskutiert und findet in der pädagogischen Arbeit Anwendung. Er soll daher im Folgenden dargestellt sowie anschließend um die Perspektive einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung erweitert werden.

Partizipation

Partizipation kann etymologisch vom lateinischen Begriff ‚*particeps*' (teilhabend) hergeleitet werden (vgl. u. a. Derecik/Goutin/Michel 2018: 17; Zech/Dehn 2017: 128; Spiegel 2007: 151) und sich auf unterschiedliche Ebenen, wie beispielsweise die kulturelle, soziale oder politische Partizipation, erstrecken (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 2011: 500). Eine Mitbestimmung aller beteiligten Personen einer Organisation, Institution oder gesellschaftlichen Struktur wird den Prinzipien der Demokratie sowie Integration gerecht. Innerhalb der Pädagogik liegt der Schwerpunkt insbesondere auf der Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen und auf der Partizipation benachteiligter Gruppen (vgl. Tenorth/Tippelt 2012: 550). Die Notwendigkeit und gleichzeitig das Recht auf Partizipation ist durch die UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahr 1989 (von Deutschland 1992 unterzeichnet) anerkannt worden, in der die *Partizipation*, neben der *Provision* (Sicherung der Lebensgrundlagen)

und *Protektion* (Schutz vor Gewalt), einen der drei Schwerpunkte bildet (vgl. Meinhold-Henschel/Schack 2009: 347).

Die deutsche Übersetzung mit dem Begriff ‚Teilhabe' birgt die Gefahr eines alltagsgebräuchlichen Verständnisses, „Kinder und Jugendliche zu Wort kommen zu lassen, ihre Meinungen und Wünsche anzuhören oder (politische) Entscheidungen in ihrer Anwesenheit zu treffen" (Meinhold-Henschel/Schack 2009: 348). Diese Form des Einbezugs ist jedoch für ein partizipatives Mitwirken nicht ausreichend und wird daher unter anderem als ‚Scheinpartizipation' bezeichnet, da der Aspekt der Entscheidungsrelevanz ausgeklammert wird (vgl. ebd.). Im Kontext der Frühpädagogik haben Regner und Schubert-Suffrian (2018) ein vierstufiges Modell vom *informiert werden*, *gehört werden*, *mitbestimmen* bis zum *selbst bestimmen* entwickelt, das hinsichtlich des partizipativen Grades ansteigt (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2018: 11ff.).

Bei einer konsequenten Verfolgung des Ansatzes müssen neben der Berücksichtigung kindlicher Interessen und Themen daher weitere Aspekte einbezogen werden. „Partizipation umfasst Selbst- und Mitbestimmung, Eigen- und Mitverantwortung, konstruktive Entscheidungsfindung und Konfliktlösung" (Reichert-Garschhammer et al. 2015: 9). Die Unterstützung des kindlichen Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls ist verbunden mit einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und gleichzeitig auch Schwächen. Die pädagogischen Fachkräfte haben in diesem fortlaufenden Prozess eine relevante Funktion. Ihre Reaktion (nonverbal sowie verbal) auf Äußerungen oder Handlungen liefert den Kindern ein wichtiges Indiz, ihre Leistung einzuschätzen. In welcher Art und Weise das Kind eine Rückmeldung erhält, trägt entscheidend dazu bei, ob und inwieweit die Kinder das Selbstvertrauen in die eigenen Potenziale entwickeln bzw. ausbauen können (vgl. Hundertmark-Mayser 2003: 13f.). Die Partizipation ist damit „Ausdruck des Grundrechts auf persönliche Freiheit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit" (Schnurr 2018: 633). Für Kinder mit Rückständen in der (sprachlichen) Entwicklung ist dies besonders relevant. Ausdrucksweisen wie das korrektive Feedback oder Bestärkungen können dazu beitragen, dass die Kinder sich trauen zu sprechen und keine Angst vor Fehlern haben.

Weitere Aspekte, die ebenfalls für ein ganzheitliches partizipatives Verständnis elementar sind, stellen die zusammenhängenden Bereiche der Perspektivübernahme, Moralerziehung sowie Konflikterziehung dar. Durch die Fähigkeit sich in eine andere Position hineinzuversetzen, können die individuellen Handlungspläne mit anderen Perspektiven abgeglichen werden. Die Kinder erwerben dabei die grundlegenden Fähigkeiten im gemeinsamen Spiel. Hierbei müssen sie wechselseitige Intentionen erkennen, (unbewusste) Regeln des Spiels aufstellen, einhalten und in neuen Situationen ggf. anpassen sowie Konflikte lösen und Kompromisse eingehen (vgl. Großmann/Kühn 2003: 41f.). Das Spiel stellt die Grundlage kindlicher Weltaneignungsprozes-

se dar, indem Rücksichtnahme, Verantwortung und Hilfestellungen eingeübt werden können. Zunächst haben die Kinder ein egozentrisches Weltbild, sodass sie diese Fähigkeiten altersentsprechend schrittweise aufbauen. Die pädagogischen Fachkräfte können die Kinder darin unterstützen, indem sie ihnen unterschiedliche moralische Sichtweisen aufzeigen. Werden zudem beispielsweise Verbote nicht nur ausgesprochen, sondern auch erklärt und begründet, lernen die Kinder den Sinn in gemeinsam gesetzten Regeln zu erkennen und führen bspw. Maßregelungen oder Kritik nicht unmittelbar auf ihre Person zurück (vgl. Völkel/Großmann 2003: 81).

Die Perspektivübernahme und der Umgang mit Konflikten sind im interkulturellen Bereich von besonderer Relevanz, da verschiedene kulturelle Sichtweisen sowie Werte und Normen Auslöser von Missverständnissen sein können. Ein partizipativer Umgang mit dieser Heterogenität ermöglicht jedoch ein Aufdecken differenter Sichtweisen und ein konstruktives, reflektiertes sowie problemlösendes Verhalten. „Partizipation ist [damit] Bestandteil ko-konstruktiver Bildungsprozesse und Voraussetzung für deren Gelingen" (Reichert-Garschhammer 2013: 185). Werden die Kinder aktiv in die Gestaltung der Lernangebote einbezogen, steigt gleichzeitig deren Motivation und Interesse, sodass sie sich mit mehr Engagement in den Prozess einbringen (vgl. ebd.: 186).

Die Partizipation erfordert – wie auch die Ko-Konstruktion – von den pädagogischen Fachkräften, ihren Wissensvorsprung zurückzustellen und mit den Kindern in einen gleichberechtigten Dialog zu treten (vgl. ebd.). Partizipative Dialoge sind darauf ausgerichtet, gemeinsam über Fragen der Kinder oder Probleme nachzudenken, ohne Erklärungen und Lösungen vorschnell vorzugeben (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2018: 60). Die Sprachfähigkeit stellt dabei die Grundvoraussetzung zur Teilhabe und Mitwirkung dar (vgl. Bäck/Haberleitner 2011: 82). Im schulischen Bereich nimmt die Bedeutung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu, für die im Bereich der Frühpädagogik die Grundlage geschaffen wird. Die bildungssprachlichen Kompetenzen stellen gleichzeitig die Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe dar. Beherrscht man dieses Sprachregister nicht, bleiben einige Bereiche gesellschaftlicher Partizipation verschlossen (vgl. Hortsch 2015: 38; Gogolin/ Michel 2010: 374f.). Die Unterstützung der deutschen Sprache sowie Partizipationserfahrungen schaffen bei Kindern die Grundlage, das Bestreben an Teilhabe auszubauen. Ein grundsätzliches Verbot anderer Erstsprachen als der deutschen Sprache – in Form des monolingualen Habitus – läuft dabei einer partizipativen Haltung zuwider, da es die Bedürfnisse der Kinder außer Acht lässt.

Die pädagogischen Fachkräfte müssen bei Kindern mit geringen Sprachkenntnissen besonders auf die nonverbalen Signale achten, um die Bedürfnisse zu erkennen und partizipativ berücksichtigen zu können (vgl. Reichert-Garschhammer 2013: 186). Zudem setzt es eine professionelle Reflexion und

einen bewussten Umgang mit eigenen Vorurteilen und mit vorhandenen Machtverhältnissen zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften voraus, mit dem Ziel, diese zu minimieren (vgl. Hansen 2015: 83ff.).

Schlussfolgerungen

Die einzelnen Ansätze prägen das Verständnis der Frühpädagogik und werden in vielen Konzepten von Kindertageseinrichtungen berücksichtigt. In Kombination mit der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung weisen sie einerseits spezifische Aspekte auf und andererseits ergeben sich Überschneidungen.

Für alle (didaktischen) Ansätze gilt, dass Bindung und Beziehung die Grundlagen jeglicher Lernprozesse darstellen (vgl. Viernickel 2016: 414). Im direkten Zusammenhang zum Aufbau und zur Stärkung der sicheren Beziehungen steht die Schaffung eines wertschätzenden Lernklimas und einer damit verbundenen fehlerfreundlichen Atmosphäre (vgl. u. a. Remsperger 2011: 69). Die Herstellung einer positiven Atmosphäre wird auch im Rahmen von Evaluationsstudien als ein Item zur Operationalisierung der Interaktionsqualität genutzt (siehe bspw. BiSS-Evaluation in Kapitel 1.3.2).

Darüber hinaus liegt diesen Ansätzen ein Bildungsverständnis zugrunde, welches die Kinder als aktiv gestaltende, wissbegierige und neugierige junge Menschen anerkennt. Viernickel (2016) nennt in diesem Kontext drei Dimensionen: die *sozial-emotionale*, *kulturelle* sowie *Handlungsdimension*, auf denen sich die Bildungsprozesse vollziehen und beschreibt diese als „aktive Aneignung von Welt, als neugieriges Forschen und Entdecken" (Viernickel 2016: 414).[18] Der Beobachtung und Dokumentation kommen dabei wesentliche Funktionen zu, da somit die kindlichen Themen, Bedürfnisse, Interessen aber auch die (sprachlichen) Entwicklungsstände erfasst und angemessen einbezogen werden können (vgl. u. a. Reich 2008b: 76; Viernickel/Völkel 2005). Insbesondere im Rahmen der Lebenswelt- und Situationsorientierung sowie Partizipation sind die Beobachtung und Dokumentation zudem entscheidend, um vor einer Beliebigkeit der Themen zu schützen (die auch im Rahmen der Situationsorientierung als Gefahr angesprochen wurde).

Abbildung 3 stellt die Zusammenhänge der einzelnen Ansätze mit ihren wesentlichen Merkmalen dar und zeigt Überschneidungen auf.

[18] In Kapitel 1.4.2 wird auf die Strategie des *Sustained Shared Thinking* eingegangen, welche ebenfalls auf ein interaktives problemlösendes Handeln zwischen den Fachkräften und den Kindern basiert.

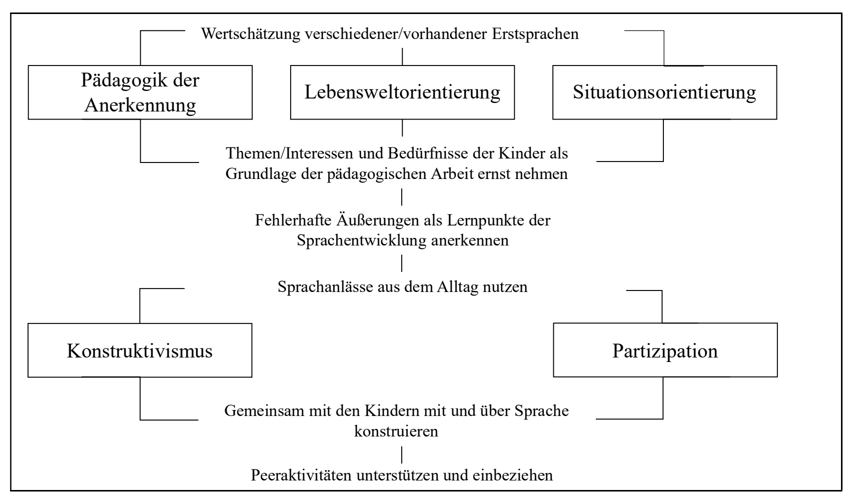


Abbildung 3: Zusammenhang der ausgewählten (didaktischen) Ansätze im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung – eigene Darstellung

Zwei kurze Beispiele, die sich an Beobachtungen aus der Praxis anlehnen, sollen die Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung unter Einbezug der vorgestellten (didaktischen) Prinzipien verdeutlichen:

Situation 1: Die kindlich initiierte Frage, ob es einen Gegenstand (z. B. Blatt) haben darf, wird von pädagogischen Fachkräften häufig mit: „Ja“, „Nein“ oder „Später“ beantwortet. Die Antwort basiert auf Regeln sowie organisatorischen Abläufen der Einrichtung. In diesem Fall erhalten die Fachkräfte keine Informationen, über das Interesse bzw. die Intention hinter der Frage. Naheliegend erscheint vor allem, dass das Kind das Blatt zum Malen benötigt. Es könnte jedoch beispielsweise sein, dass es am vorherigen Nachmittag gelernt hat, wie man Papierflieger bastelt und dies nun demonstrieren möchte. Reagiert die Fachkraft hingegen mit einer offenen Frage wie: „Wofür brauchst du das Papier?“, ist das Kind sprachlich aufgefordert, seinen Wunsch zu erklären und ggf. zu begründen. Darüber hinaus wird es in seinem Bedürfnis ernst genommen und die pädagogische Fachkraft erhält evtl. Informationen über die momentanen Interessen des Kindes. Die offene Rückfrage würde demnach einer sprachlichen Bildung sowie der Partizipation, Lebensweltorientierung und Pädagogik der Anerkennung gerecht. Damit das Kind diese Frage nicht als skeptisches Nachfragen empfindet, sollten durch die pädagogische Fachkraft zusätzlich paraverbale Mittel genutzt werden, die ein authentisches Interesse zeigen.

Situation 2: Im Rahmen von Angeboten, die von der Initiative der pädagogischen Fachkräfte ausgehen, finden sich oftmals Erklärungen über das geplante Vorgehen und es werden u. a. unbekannte Begriffe eingeführt. Eine typische Situation, die in fast jeder Einrichtung vorzufinden ist, stellt das Backen von Plätzchen in der Adventszeit dar. Hierfür ist der Einsatz eines Messbechers üblich. Fragt die Fachkraft die Kinder, ob sie wissen, wie der Gegenstand genannt wird und ein Kind antwortet: „Gießkanne", hat die Fachkraft verschiedene Möglichkeiten zu antworten. Berichtigt sie das Kind direkt, liegt für sie der Fokus auf dem korrekten Wortschatzerwerb. Dieser ist u. U. jedoch nicht in die Lebenswelt der Kinder integriert, sodass das nachhaltige Lernen des Wortes als unwahrscheinlich eingeschätzt werden kann. Fragt die Fachkraft hingegen alternativ, wie das Kind darauf komme, dass dies eine Gießkanne sei, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt werden. Das Konstrukt des Kindes – damit kann man gießen, es hat einen Henkel, man kann etwas einfüllen und eine Menge wird oftmals auf einer Skala angezeigt – trifft auf beide Gegenstände zu. Die Antwort des Kindes kann also insbesondere unter Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt als kreatives Konstrukt gewertet werden, welches von der ‚richtigen Lösung' nicht weit entfernt ist. Ein Gespräch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede knüpft an diese Perspektive an und die Wahrscheinlichkeit steigt, dass das Wort von den Kindern nachhaltig behalten wird. Diese Form der Auseinandersetzung würde dabei neben der sprachlichen Bildung den Prinzipien des Konstruktivismus, der Lebensweltorientierung sowie der Pädagogik der Anerkennung gerecht.

Die Situationen sind angelehnt an die Praxis und zum Teil in ähnlicher Form beobachtet worden, dennoch stellen sie Extreme zur Veranschaulichung dar, mit denen nicht gesagt sein soll, dass alle pädagogischen Fachkräfte in ähnlicher Form interagieren. Vielmehr wurden von den Fachkräften in den Gruppeninterviews eigene positive Beispiele einer gelungenen alltagsintegrierten Sprach(en)bildung genannt, die im Rahmen der Auswertung noch einmal ausführlicher dargestellt werden. Gleichzeitig müssen auch die Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, denn eine offene Frage erfordert die Zeit, sich auf die Antwort und einen daraus ggf. entwickelten Dialog einlassen zu können. Diese kleinen alltäglichen Situationen aufzugreifen, bietet jedoch im besonderen Maße eine Chance, da sie der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung, wie durch die beiden Beispiele gezeigt werden konnte, gerecht werden, konzeptunabhängig möglich sind, verhältnismäßig wenig Zeit und keine Vorbereitung benötigen.

1.6 Institutionelle Rahmenbedingungen

Roßbach (2005) hat mit einer zusammenfassenden Analyse zahlreiche Untersuchungen im Kontext der Qualität pädagogischer Praxis betrachtet und hierbei drei Qualitätsbereiche bestimmt; die *Struktur-* und *Prozessmerkmale* sowie die *pädagogischen Orientierungen*. Zu den Strukturmerkmalen zählen beispielsweise die beständigen Rahmenbedingungen wie Konzeption, Gruppengröße, Betreuungsschlüssel oder die Räumlichkeiten. Die Prozessmerkmale beschreiben die Dynamik pädagogischer Interaktionen und zu den pädagogischen Orientierungen gehören die Werte, Normen und Einstellungen sowie die Haltung seitens der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Roßbach 2005: 69). Nentwig-Gesemann (2017) kommt diesbezüglich zu folgendem Schluss:

> Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen arbeiten im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Auftrag und der Gestaltung qualitativ hochwertiger pädagogisch-sozialer Beziehungen auf der einen Seite, strukturellen und organisationsspezifischen Bedingungen und Rahmungen auf der anderen Seite (Nentwig-Gesemann 2017: 73).

In diesem Kapitel werden vor allem die Strukturmerkmale detaillierter betrachtet, die aufgrund der Entwicklungen im Rahmen der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in dieser Arbeit weiter in curricular-inhaltliche sowie strukturelle Rahmenbedingungen unterteilt werden. Diese weitere Differenzierung wurde aufgrund der Bedeutung vorgenommen, welcher der curricularen Ebene zuteil wird. Die Curricula bilden dabei die Basis für die inhaltliche Gestaltung der frühpädagogischen Praxis (siehe Kapitel 1.3.1 sowie 2.1.1 und 2.3).

Darüber hinaus existieren strukturelle Rahmenbedingungen, die zum Teil gesetzlich verankert sind (wie zum Beispiel der Personalschlüssel) beziehungsweise vom jeweiligen Träger festgeschrieben werden (wie bereitgestellte Verfügungsstunden). Inwieweit die Vorgaben erfüllt werden, gestaltet sich jedoch einrichtungsspezifisch verschieden. Hinzu kommen Faktoren wie die Gruppenzusammensetzungen (Gruppengröße, Altersstruktur, Anzahl der Kinder mit Migrationserfahrungen) sowie Qualifikationen und wahrgenommene Fort- und Weiterbildungsangebote, die in jedem Kollegium different sind. Im Folgenden werden daher die theoretisch manifesten Aspekte (Personalschlüssel und Zeit) beschrieben. Von den latenten Faktoren (Gruppenzusammensetzungen, Qualifikation sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten) können nur Tendenzen abgebildet werden.

Bezüglich der Gruppenzusammensetzung lassen sich Rückschlüsse aus den statistischen Daten in Kapitel 1.2 ziehen. Hier konnte aufgezeigt werden, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder eine Normalität darstellen und eine hohe Heterogenität innerhalb der gesprochenen Erstsprachen existiert. Diese

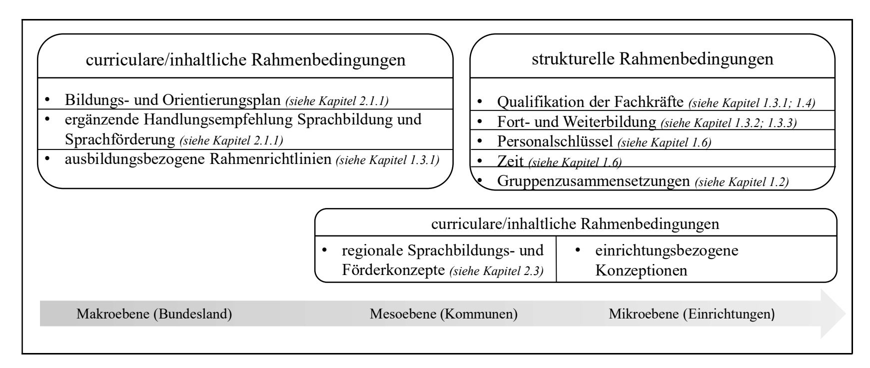


Abbildung 4: Curriculare, inhaltliche und strukturelle Rahmenbedingungen einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung – eigene Darstellung

bringt einerseits Vorteile mit sich, insbesondere wenn es um den Einbezug anderer Erstsprachen zur Anbahnung eines metasprachlichen Wissens sowie einer interkulturellen Perspektive geht. Andererseits stellt es die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen, die individuellen Sichtweisen, Bedürfnisse und sprachlichen Profile der Kinder in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Diesbezügliche didaktische Voraussetzungen – wie unter anderem der Gebrauch sprachlicher Modellierungstechniken – sind in Kapitel 1.4 weiter ausgeführt. Darüber hinaus wird die Wirkung vorhandener Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ansatzweise im Rahmen von vorhandenen Evaluationsstudien in Kapitel 1.3.3 dargestellt.

Abbildung 4 gibt einen Überblick vorhandener Rahmenbedingungen auf den drei Dimensionen (Makro-, Meso- und Mikroebene). Sie zeigt ebenfalls, welche Aspekte im Rahmen der verschiedenen Kapitel detaillierter dargestellt und welche Aspekte in diesem Kapitel ausführlicher beschrieben werden. Die Bezüge zu den Kapiteln verdeutlichen dabei die Relevanz der institutionellen Rahmenbedingungen als querliegende Dimension, die in dieser Arbeit daher innerhalb der Fragestellung berücksichtigt wurden.

Eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung setzt insbesondere ein sensibles sowie professionelles pädagogisches Handeln seitens der Fachkräfte voraus. Im Rahmen einer BiSS-Evaluation konnte für eine große Stichprobe (n=105) gezeigt werden, dass es den pädagogischen Fachkräften gut gelingt, Emotionen und Verhalten der Kinder zu unterstützen und für ein positives Klima zu sorgen (vgl. Wirts et al. 2018: 30). Ein ähnlicher Befund zeigt sich in der BIKE-Studie, in der die höchsten Werte im Verhaltensmanagement der pädagogischen Fachkräfte sowie im positiven Klima erreicht werden (vgl. Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015: 22). Die positive Atmosphäre sowie sichere

Tabelle 3: Prototypische Sprachsituationen im Elementarbereich in Anlehnung an Jampert 2002: 156f.

Situation	Merkmale
1. sprachlich reduzierte, ausgezehrte Situation	keine sprachlichen Anregungen wenig verbale, nonverbale Kommunikation automatisierte Handlungen
2. sprachlich normierte Situation	gefestigte Sprachroutinen festgelegter Wortschatz erzeugt Handlungssicherheit sprachliche Variationen existieren nicht, eindeutige Normen
3. sprachlich überlastete, herausfordernde Situation	erhöhte Lautstärke Sprache als entscheidendes Mittel der Selbstdarstellung und -behauptung
4. sprachlich entlastende Situation	Möglichkeiten von Rückzug und Ruhe Verarbeitung vorheriger Eindrücke sprachliche Sicherheit, keine wechselnden Anforderungen
5. sprachlich motivierende, anregende Situation	Situation wird für veränderten sprachlichen Einsatz genutzt sprachlicher Einsatz als Anreiz
6. sprachlich kreative Situation	Situation regt zum Experimentieren mit Sprache an Sinn und Unsinn wechseln sich ab Entfaltung von Kreativität

Beziehung zu den Kindern bilden die Basis jeglicher Bildungs- und Lernprozesse (vgl. u. a. Gaus/Drieschner 2011: 7f.; Reich 2008b: 51). Dies geht mit einer Sicherheit und einem Vertrauen einher, sich sprachlich angstfrei äußern zu können (vgl. Reich 2008b: 32). Gleichzeitig zeigt sich, dass sowohl die Kinder als auch die pädagogischen Fachkräfte je nach situativem Kontext ein differentes Sprachverhalten aufweisen (vgl. Jampert 2002: 158). Jampert (2002) identifiziert in diesem Zusammenhang verschiedene Sprachsituationen (s. Tabelle 3).

Die semantische Bezeichnung suggeriert dabei, die ersten drei Situationen als hinderlich bzw. negativ zu werten und letztere positiv zu betrachten. Jampert betont jedoch, dass diese Lesart nicht zutreffend sei, sondern dass die Kinder vielmehr vielfältige sprachliche Anregungen und Variationen benötigen. Was bei einem Kind sprachbildend wirkt, ist dabei sowohl von individuellen als auch situativen Aspekten abhängig (vgl. ebd.: 157f.).

Darüber hinaus bildet sich eine real vorzufindende Situation meistens nicht in Reinform einer der sechs Arten ab, sondern in der Regel handelt es sich um Mischformen (vgl. ebd.: 157).

Als besonders sprachwirksam wurde in mehreren Studien situationsübergreifend das *Sustained Shared Thinking* herausgestellt, welches einer ungeteilten Aufmerksamkeit und intensiven Beschäftigung bedarf (siehe Kapitel 1.4.2). „Kinder lernen am meisten von Menschen, die ihnen vertraut sind, die ihre Fragen und Ideen ernst nehmen und mit ihnen in intensiven Dialog treten" (Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015: 7). Um dieses Handeln seitens der pädagogischen Fachkräfte zu ermöglichen, bedarf es gleichzeitig vorhandener struktureller Rahmenbedingungen. In Auseinandersetzungen zur pädagogischen Prozessqualität wird dabei insbesondere ein Zusammenhang zwischen einer geringen Fachkraft-Kind-Relation und positiv eingeschätzten Interaktionen hergestellt (vgl. Viernickel/Schwarz 2009: 2).

Innerhalb des Bildungsberichts sowie des Ländermonitors der Bertelsmann Stiftung wird die Entwicklung im frühpädagogischen System bundesweit sowie länderspezifisch erfasst. Einen wesentlichen Aspekt stellt in diesem Zusammenhang der enorme quantitative Ausbau der Kindergartenplätze dar. Dieser zeigt sich zum einen in einer hohen Anzahl neuer Kindertageseinrichtungen, andererseits jedoch auch in der Vergrößerung bestehender Einrichtungen. Die Altersspanne der zu betreuenden Kinder ist ebenfalls gestiegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 81). Für den Krippenbereich lässt sich in Niedersachsen seit 2008 mit 274,8% der prozentual höchste Anstieg verzeichnen (vgl. Bock-Famulla et al. 2020: 7). Diese Ausweitung bringt Umstrukturierungsprozesse mit sich, welche die pädagogischen Fachkräfte und insbesondere die Kitaleitungen vor hohe Herausforderungen stellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 81f.). Bei den Öffnungszeiten ist der Effekt einer kontinuierlichen Erweiterung ebenfalls sichtbar, der zu Belastungen der Kinder führt und demnach im besonderen Maße eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit erfordert, die wiederum von Faktoren wie beispielsweise dem Personalschlüssel abhängt. Durch die längeren Öffnungszeiten erhöht sich der Personalbedarf zusätzlich (vgl. ebd.: 83).

Mit dem 2019 in Kraft getretenen ‚Guten-Kita-Gesetz', sollen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im frühkindlichen Bereich vorangebracht werden (siehe hierzu ausführlicher Kapitel 2.1.2). Diese Mittel werden von den Bundesländern allerdings sehr unterschiedlich eingesetzt: Während in Hamburg die bereitgestellte Summe ausschließlich für die Verbesserung des Betreuungsschlüssels genutzt werden soll, investiert Mecklenburg-Vorpommern 89 % in die Reduktion der Elternbeiträge. Niedersachsen nutzt 31 % für die Stärkung der Kindertagespflege, insgesamt 64 % kommen einer Verbesserung des Betreuungsschlüssels, der Stärkung der Kitaleitungen sowie der Qualifizierung der Fachkräfte zugute und 4 % werden für die Senkung der Kitagebühren eingesetzt (vgl. ebd.: 85).

Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist für die Qualität in Kindertageseinrichtungen ebenfalls von hoher Relevanz. Bundesweit verfü-

gen ca. 70 % des pädagogischen Personals über eine entsprechende Ausbildung auf Fachschulniveau, 13,4 % haben einen einschlägigen Berufsfachschulabschluss (Sozialassistenz oder ehem. Kinderpflege), 5,4 % weisen einen entsprechenden Hochschulabschluss auf und nur 2,1 % sind nicht einschlägig ausgebildet. Das bedeutet, dass das formale Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals grundsätzlich als hoch eingeschätzt werden könne (vgl. Bock-Famulla et al. 2020: 9f.). Die prozentuale Verteilung in Niedersachsen entspricht in etwa dem bundesweiten Verhältnis, wobei die Anzahl an nicht einschlägig ausgebildetem Personal mit 3 % leicht über dem deutschlandweiten Durchschnitt liegt (vgl. ebd.: 184). Die Entwicklungen in Bezug auf die formalen Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte müssen jedoch weiterhin gut im Blick behalten werden, da aufgrund des nach wie vor bestehenden Fachkräftemangels im Oktober 2019 ein Erlass des niedersächsischen Kultusministeriums beschlossen wurde, welcher den direkten Quereinstieg für nicht ausgebildetes Personal erleichtert (siehe ausführlicher Kapitel 4.2.3), sodass Verschiebungen zuungunsten des einschlägig ausgebildeten Personals zu erwarten sind.

Wenngleich Bund, Länder, Kommunen sowie Träger in den letzten Jahren viel investiert haben, um die Qualität in der Kindertagesbetreuung zu verbessern und sich beispielsweise der Betreuungsschlüssel sukzessiv reduziert hat, liegt dieser nach wie vor über den Empfehlungen, die eine kindgerechte Betreuung möglich machen (vgl. ebd.: 13). Hierbei lassen sich Unterschiede in den verschiedenen Betreuungsformen verzeichnen: der Personalschlüssel in der Krippe liegt niedersachsenweit bei 1:3,8 (Empfehlung 1:3.0) und im Kindergarten bei 1:7,9 (Empfehlung 1:7,5). Damit besteht auch hier Verbesserungspotenzial, in den Kindergärten ab 2 Jahren weicht der Personalschlüssel jedoch mit 1:7,6 deutlicher von der Empfehlung ab (1:4,9) und ebenso in den altersübergreifenden Gruppen ist der Personalschlüssel mit 1:5,9 weit höher als empfohlen (1:3,75) (vgl. ebd.: 190f.). Bei der statistischen Erfassung des Personalschlüssels sind zudem Tätigkeiten, die nicht direkt zur pädagogischen Arbeit mit den Kindern zu zählen sind (Urlaub, Krankheit, Teilnahme an Fortbildungen, anderweitige pädagogische Aufgaben wie Dokumentation oder Elterngespräche usw.), nicht berücksichtigt. Diese werden durch die Fachkraft-Kind-Relation angegeben, die jedoch rein statistisch nicht erhoben werden kann (vgl. ebd.: 14). Im Ländermonitor der Bertelsmann Stiftung werden daher drei Szenarien entwickelt[19], die unterschiedliche Ausfallzeiten berücksichtigen. Tabelle 4 gibt eine Zusammenfassung über den statistisch erfassten Personalschlüssel, die Fachkraft-Kind-

[19] In Szenario 1 sind 25 % der Arbeitszeit einkalkuliert, welche die pädagogischen Fachkräfte nicht im direkten Kontakt mit den Kindern verbringen, in Szenario 2 erhöht sich der Anteil auf 33 % und in Szenario 3 werden 40 % Ausfallzeiten angenommen (vgl. Bock-Famulla et al. 2020: 193).

Tabelle 4: Verhältnis zwischen empfohlenem Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation innerhalb der verschiedenen Betreuungsformen (in Anlehnung an Bock-Famulla et al. 2020: 191ff.)

Betreuungsform	**Personalschlüssel**	**Fachkraft-Kind-Relation**			**empfohlener Personalschlüssel**
		Szenario 1 (25% Ausfall)	**Szenario 2 (33% Ausfall)**	**Szenario 3 (40% Ausfall)**	
Krippe	1 : 3,8	1 : 5,0	1 : 5,6	1 : 6,3	1 : 3,0
Kindergarten	1 : 7,9	1 : 10,5	1 : 11,8	1 : 13,2	1 : 7,5
Kindergarten ab 2 Jahren	1 : 7,6	1 : 10,1	1 : 11,3	1 : 12,7	1 : 4,9
altersübergreifend	1 : 5,9	1 : 7,9	1 : 8,8	1 : 9,8	1 : 3,75
Krippe < 4 Jahre	1 : 4,0	1 : 5,3	1 : 6,0	1 : 6,7	1 : 3,0

Relationen innerhalb der drei verschiedenen Szenarien sowie den empfohlenen Personalschlüssel in den unterschiedlichen Betreuungsformen in Niedersachsen.

Die drei Szenarien im Kontext der Fachkraft-Kind-Relation zeigen eine hohe Differenz zum statistisch erfassten Personalschlüssel auf und geben die tatsächlichen Bedingungen in der Praxis realistischer wieder – obgleich sie auf Schätzungen basieren. Bei der Berücksichtigung des Ausfalls von beschäftigtem Personal – wie sie in der Fachkraft-Kind-Relation erfolgt – wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte im Alltag etwa doppelt (Szenario 1) bis dreifach so viele Kinder (Szenario 3) betreuen, wie es von der Bertelsmann Stiftung für eine gute pädagogische Qualität empfohlen ist.

Der Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relationen stellen damit wesentliche Faktoren im Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen dar. Im Rahmen einer vom Staatsinstitut für Frühpädagogik durchgeführten Studie ‚Arbeitsplatz und Qualität in Kitas (AQUA)' wurden die Arbeitsbedingungen hinsichtlich materieller, organisatorischer, vertraglicher und sozialer Faktoren untersucht. Es beteiligten sich bundesweit 6.606 pädagogische Fachkräfte (vgl. Schreyer/Krause 2017: 107ff.). Mithilfe der Ergebnisse der Umfrage konnte eine grundsätzlich hohe Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte festgestellt werden, was jedoch nicht auf die Bereiche der Entwicklungsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen sowie Bezahlung zutrifft. Die Items zu geleisteten Anstrengungen werden durchschnittlich höher eingeschätzt als die Items im Zusammenhang mit Belohnungen, sodass geschlussfolgert werden kann, dass die erbrachte Leistung nicht entsprechend

honoriert wird. Insbesondere die Durchschnittswerte bezüglich des zeitlichen Drucks und hinzugekommenen Aufgaben werden hoch eingeschätzt (vgl. ebd.: 114ff.). Die Ergebnisse der AQUA-Studie verzeichnen eine bundesweite Tendenz, welche in ähnlicher Form auch auf das Bundesland Niedersachsen zutrifft.

Die Dienstleistungsgewerkschaft ver.di führte eine Befragung durch, an der sich niedersachsenweit 200 Kindertageseinrichtungen beteiligten. Die Ergebnisse zeigen, dass es nach Einschätzung der Befragten insbesondere an Zeit sowie an Fachpersonal in den Einrichtungen fehlt. Aufgrund vieler Fehlzeiten der beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschlechtert sich der Betreuungsschlüssel zusätzlich. Aus diesem Grund können viele über die Betreuung, Bildung und Erziehung hinausgehende Aufgaben, wie beispielsweise Elterngespräche, Dokumentationen sowie Vor- und Nachbereitungen, nicht wahrgenommen werden (vgl. ver.di 2019: o. A.). Diese Einschätzungen decken sich demnach mit den Szenarien, die im Rahmen des Ländermonitors entwickelt wurden und die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation realistischer darstellen sollen.

Reich beschreibt die Möglichkeit der Zeit zum Sprechen und der ungeteilten Zuwendung als ‚knappes Gut', da die pädagogischen Fachkräfte vor allem mit der Organisation des Alltags beschäftigt seien. Er empfiehlt daher, bewusste Zeiten für die Sprach(en)bildung einzuplanen (vgl. Reich 2008b: 37).

Schlussfolgerungen

Die konzeptionellen Schwerpunktsetzungen der Einrichtungen sind für die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit wesentlich, die Interpretationen der einzelnen Fachkraft jedoch individuell. Aufgrund der Relevanz für die pädagogische Praxis wird die konzeptionelle Ebene im Rahmen des zweiten Kapitels betrachtet, wobei hier der Fokus nicht auf Einzelkonzeptionen liegt, sondern auf den regionalen Sprachförder- und Sprachbildungskonzepten der niedersächsischen Kommunen.

Im Rahmen des Kapitels konnte herausgestellt werden, dass insbesondere die Faktoren Personalschlüssel, Zeit und Qualifikation des pädagogischen Personals einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität der alltäglichen Interaktion und damit auch der kommunikativen Sprachsituationen nehmen. Diese strukturellen Bedingungen müssen bedacht werden, wenn Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und deren Arbeit gestellt werden. Die statistischen Daten bezüglich der Anzahl mehrsprachiger Kinder und deren gesprochene Erstsprachen (siehe Kapitel 2.1.3) lassen eine weitere Herausforderung im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung erkennen. Auch wenn verstärkt auf die Chancen von Heterogenität aufmerksam gemacht wird (vgl. u. a. Rebel 2011; Seitz 2007; Bräu/Schwerdt 2005: 9ff.), stellt die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Interessen und

Fähigkeiten der Kinder die Fachkräfte vor große pädagogische Herausforderungen. Die integrative Perspektive einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung kommt dabei den knappen Ressourcen (wie in der Einleitung zu Kapitel 1.5 beschrieben) zugute, da sie die Denkweise additiver, nicht leistbarer Anforderung relativiert.

Die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung stellt als Querschnittaufgabe (vgl. Lengyel 2017: 275) eine wesentliche Aufgabe dar, welche die pädagogischen Fachkräfte unabhängig der individuellen Konzeption und der Realisierbarkeit aufgrund vorhandener Rahmenbedingungen wahrnehmen müssen. Für einen sensiblen und reflektierten Umgang bedarf es daher eines fachlichen Wissens in Bezug auf sprach(en)bildendes Verhalten seitens der pädagogischen Fachkräfte, welches im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt wird.

Im Rahmen des gesamten ersten Kapitels wurden die theoretischen Grundlagen der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung, die Bedeutung der Thematik für das Feld der Frühpädagogik, notwendige Kompetenzen der Fachkräfte sowie bundesweit vorhandene Projekte dargestellt. Dabei erfolgte eine sprachtheoretische Auseinandersetzung mit dem Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung. Die Basisqualifikationen von Ehlich wurden in diesem Zusammenhang ausgewählt, da er neben rein linguistischen sowie sprachsystematischen Aspekten die pragmatischen und diskursiven Bereiche der Sprache berücksichtigt und somit Sprache als Handeln versteht. Diese Betrachtung kindlicher Sprach(en)aneignungsprozesse anhand der Basisqualifikationen hat gezeigt, dass eine sprachliche Unterstützung innerhalb der Frühpädagogik, die einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung gerecht werden soll, die Sprache ganzheitlich betrachtet. Die Überlegungen stellen die Interaktionen in den Fokus und knüpfen so direkt an das erste Kapitel an. Die dort verfolgte Perspektive auf die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung unter den pädagogisch(-didaktischen) Ansätzen (Pädagogik der Anerkennung, Lebensweltorientierung, Situationsorientierung, Konstruktivismus und Partizipation) brachte übergreifende Kriterien hervor, die für eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung von besonderer Bedeutung sind. Hierzu zählen insbesondere die positive Atmosphäre, das Aufgreifen kindlicher Interessen und Themen, die Kindorientierung, die Sprachanlässe im Alltag zu nutzen und das gemeinsame Konstruieren und Entwickeln von Fragestellungen sowie Problemlösungen. Hierbei zeigen sich einige Parallelen zu den Ansätzen des *Scaffolding*, der *Guided Participation* sowie des *Sustained Shared Thinking*, die als besonders effektiv für den Ausbau kindlicher Sprachfähigkeiten eingeschätzt werden (vgl. u. a. König 2009: 124ff.; Schmidt 2012: 86).

Diese Inhalte beziehen sich auf die bundesweiten Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik. Im Folgenden sollen die Spezifitäten für das Bundesland Niedersachsen detaillierter beschrieben werden, die den Rahmen für die hier vorliegende Arbeit bilden.

2 Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in Niedersachsen

Da die Erhebung der vorliegenden Arbeit auf das Bundesland Niedersachsen begrenzt wurde, werden im folgenden Kapitel die curricularen Vorgaben, gesetzliche Rahmenbedingungen, das niedersächsische Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor Schuleintritt sowie vorhandene regionale Konzepte genauer beschrieben. Diese sind von der bundesweiten Diskussion beeinflusst, unterscheiden sich jedoch aufgrund der föderalistischen Struktur des Bildungssystems in wesentlichen Aspekten. Für Niedersachsen liegen spezifische Vorgaben auf curricularer Ebene in Form des Bildungs- und Orientierungsplans sowie der ergänzenden Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung' vor. Zudem schafft das niedersächsische Kita-Gesetz einen rechtlichen Rahmen, der ebenfalls länderspezifisch wirksam ist. Diagnostische Verfahren zur Einschätzung des Sprach(en)erwerbs sowie die Sprachstandsfeststellung im letzten Kindergartenjahr werden ebenfalls bundeslandspezifisch realisiert. Eine weitere Besonderheit stellt die hohe Anzahl regionaler Konzepte nahezu aller Kommunen in Niedersachsen dar. Diese sind aufgrund der Novellierung des Kita-Gesetzes entstanden, durch welche die Sprachförderung und Sprach(en)bildung nun allein in der Verantwortung der Kindertageseinrichtungen liegt und für dessen Umsetzung das Land Subventionen bereitstellt.

2.1 Das frühpädagogische Bildungssystem

Das System der Frühpädagogik kann als komplex charakterisiert werden und enthält aufgrund der föderalistischen Struktur länderspezifische Merkmale. Für verschiedene Betreuungsformen und Altersstufen bestehen mehrere Begriffe wie ‚Kindertagesstätte', ‚Kindergarten', ‚Kinderhaus' sowie ‚Krippe' (siehe Abbildung 5), die wiederum nicht einheitlich und trennscharf verwendet werden (vgl. Günther/Fritsch/Trömer 2016: 111; Rabe-Kleberg 2005: 82; Thiersch 2005: 964; Aden-Grossmann 2002: 276). Für die institutionelle Beschreibung des frühkindlichen Bildungsbereichs wird der Begriff ‚Kindertageseinrichtung', kurz ‚Kita', als übergeordneter Begriff genutzt. Hierin sind alle Einrichtungen unabhängig der Konzepte sowie des Betreuungsalters einbezogen. Die Verwendung des Begriffs ‚Kindertageseinrichtung' gilt als

überregional gebräuchlich und ist an die Formulierung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ‚Tageseinrichtungen für Kinder' angelehnt (vgl. Rabe-Kleberg 1997: 92). Die Unterscheidung hinsichtlich des Alters der Mädchen und Jungen kann durch die Differenzierung in die Bezeichnung ‚Krippe' (Betreuung von null bis drei Jahren) und ‚Kindergarten' (Betreuung von drei bis sechs Jahren) vorgenommen werden (Aden-Grossmann 2002: 276). Da in der vorliegenden Dissertation alle Altersstufen von null bis sechs Jahren sowie unterschiedliche Konzepte einbezogen sind, wird der Begriff ‚Kindertageseinrichtungen' genutzt, um eine Eingrenzung zu vermeiden.

Durch die Formulierung „frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung" (u. a. Stamm 2010; Thiersch 2005: 964f.), sind die wesentlichen Tätigkeitsfelder beschrieben. Dieses Aufgabenfeld ist im SGB VIII § 22 Abs. 3 festgeschrieben, in dem es heißt: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes […]". Die konkreten Lernbereiche werden durch die Orientierungspläne der jeweiligen Bundesländer weiter definiert und konkretisiert. Diese sind nach dem von der Jugend- und Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 verabschiedeten ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen' sukzessiv entwickelt worden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004).

Der ‚Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen' stammt aus dem Jahr 2005 (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005) und wurde im Jahr 2011 durch eine Handlungsempfehlung für den Bereich ‚Sprachbildung und Sprachförderung' (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011) sowie im Jahr 2012 durch eine weitere separate Handlungsempfehlung für den U3-Bereich (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012a) ergänzt. Die Orientierungspläne und Handlungsempfehlungen sind in einzelne Lernbereiche unterteilt, in ihrer Art jedoch so offen formuliert, dass sie für alle Einrichtungen unabhängig ihres jeweiligen Konzepts sowie weiterer individueller Bedingungen genutzt werden können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 4).

In Abbildung 5 sind die administrativen und konzeptionellen Grundlagen des frühpädagogischen Systems dargestellt, wenngleich die individuellen Ausgestaltungsprozesse noch komplexer verlaufen, als hier aufgezeigt werden kann.

Da der Bildungs- und Orientierungsplan in der Regel die Grundlage für die konzeptionelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen liefert, werden im Folgenden der Orientierungsplan sowie die ergänzende Handlungsempfehlung für den Bereich Sprachbildung und -förderung zunächst inhaltlich beschrieben und im Anschluss hinsichtlich des Auftretens, des Verständnisses und der Einbettung sprachlicher Bildung analysiert.

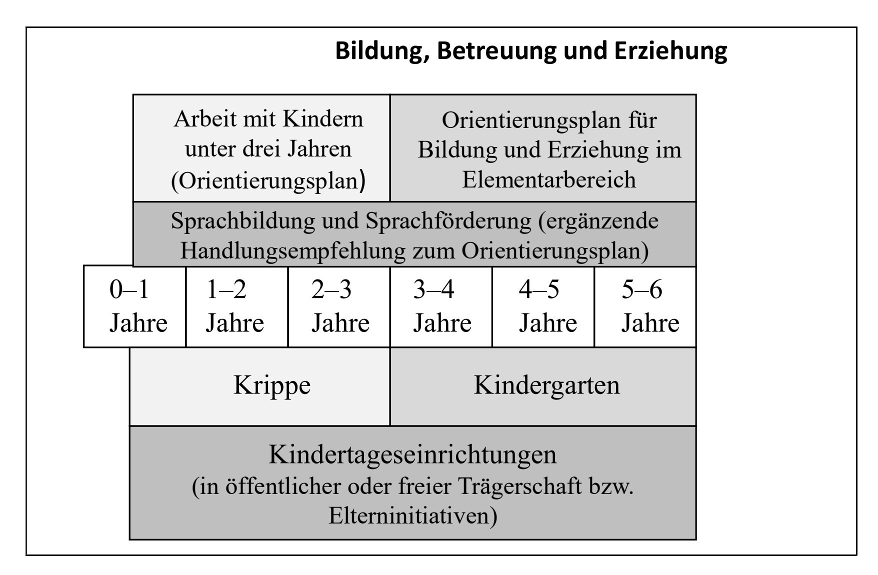


Abbildung 5: Frühpädagogisches System institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung in Niedersachsen – eigene Darstellung

2.1.1 Administrative Vorgaben zur Sprach(en)bildung

Für das frühpädagogische System gilt der niedersächsische Bildungs- und Orientierungsplan als Grundlage zur inhaltlichen Gestaltung der pädagogischen Praxis. Dieser wurde in Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen diskutiert und anschließend vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegeben, um die Perspektive aus der Praxis beim Entstehungsprozess einzubeziehen. Der Bildungs- und Orientierungsplan sowie die ergänzende Handlungsempfehlung zur Sprachbildung und Sprachförderung bilden die administrative Grundlage für die hier fokussierte alltagsintegrierte Sprach(en)bildung, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung

Der ‚Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder' legt den Fokus auf die Entwicklung der Kinder zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 9). Im Rahmen des Orientierungsplans wird der Entwicklungs- und Lernprozess der Kinder in neun ver-

schiedene Lernbereiche unterteilt[20], die den Einrichtungen als Orientierung für die konzeptionelle und praktische Arbeit dienen sollen und in der sozialpädagogischen Ausbildung, in Form von Lernfeldern (bzw. Modulen) und dem Lernfeldkonzept als handlungsorientierte übergreifende Situationen, Berücksichtigung finden (vgl. ebd.: 12f.). In der Beschreibung dieser Arbeit erfolgt eine Konzentration auf die inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb des Lernfeldes vier ‚Sprache und Sprechen'.

In dem Lernfeld werden zu Beginn die sprachlichen (Erwerbs-)Prozesse thematisiert und diesbezüglich die Bedeutung der Sprache als „zwischenmenschliche[s] Kommunikationsmedium" herausgestellt. Über den Ausdruck ‚[h]undert Sprachen des Kindes' wird zudem deutlich gemacht, dass neben der gesprochenen Sprache weitere para- und nonverbale Formen existieren. Anschließend erfolgt eine kurze Beschreibung des natürlichen Erstspracherwerbs. In diesem Kontext werden auf den Bildungsauftrag der Einrichtungen hingewiesen sowie die Auswirkungen fehlender Sprachkenntnisse für den gesamten Lebensweg hervorgehoben. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen dabei eine Vorbildfunktion ein, weshalb sie ihre eigenen Äußerungen bewusst formulieren, stetig reflektieren und für die Kinder Sprachanreize schaffen sollen. Die Mimik und Gestik der pädagogischen Fachkräfte spiele ebenfalls eine bedeutende Rolle, insbesondere für die Kinder, die die deutsche Sprache nur rudimentär beherrschen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden explizit angeführt und es sei Aufgabe der Kindertageseinrichtungen, die deutsche Sprache der Kinder soweit zu unterstützen, dass sie beim Übergang in die Grundschule über ausreichend Kenntnisse verfügen, um dem Unterricht folgen zu können. Das Mehrsprachigkeitsverständnis wird erweitert, indem Plattdeutsch als regionale Sprachform einbezogen wird. Außerdem werden die besonderen Möglichkeiten einer Kombination zwischen sprachlicher Bildung und weiteren Bereichen wie beispielsweise der Bewegung und Musik herausgestellt. Additive Förderformen sind als Ergänzung zu den integrativen Möglichkeiten aufgeführt, dem eine Diagnose des Sprachstandes vorangestellt werden müsse. Ein separater Aspekt, der in diesem Lernfeld angeführt wird, stellt das *Literacy*-Konzept dar (vgl. ebd.: 20f.).

Eine Einbettung der Inhalte in den theoretischen Diskurs – auch unter Einbezug der im ersten Kapitel berücksichtigten Aspekte – verdeutlicht, dass der Orientierungsplan an einigen Stellen eine problematische Einengung vornimmt. Diese zeigt sich bereits darin, dass für die gesamte Kindergarten-

[20] Die Lernbereiche teilen sich ein in: 1. Emotionale Entwicklung und soziales Lernen, 2. Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, und der Freude am Lernen, 3. Körper – Bewegung – Gesundheit, 4. Sprache und Sprechen, 5. Lebenspraktische Kompetenzen, 6. Mathematisches Grundverständnis, 7. Ästhetische Bildung, 8. Natur und Lebenswelt, 9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz.

zeit (von null bis sechs Jahren) zwei separate Pläne existieren.[21] Diese Aufteilung läuft einer durchgängigen Betrachtung des kindlichen Lernprozesses, insbesondere im Kontext der Sprach(en)aneignung, zuwider (vgl. u. a. Gogolin et al. 2011: 16f.). Die ganzheitliche Sicht auf Sprache und Sprechen, wie sie in dieser Arbeit in Kapitel 1.1 veranschaulicht wurde, erfährt ebenfalls eine Reduktion, indem ausschließlich die verbalen und non- sowie paraverbalen Ebenen berücksichtigt sind. Pragmatische und diskursive Fähigkeiten sowie deren Ausbau und Möglichkeiten zur Unterstützung seitens der pädagogischen Fachkräfte werden nicht thematisiert. Die Kombination mit anderen Lernbereichen – hier insbesondere der Bewegung und Musik – entspricht der Perspektive einer Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen (vgl. u. a. Schmölzer-Eibinger 2013: 25ff.; Vollmer/Thürmann 2013: 41ff.; Leisen 2011). Allerdings ist das explizite Hervorheben einzelner Bereiche ebenfalls enger gedacht, als die Sichtweise, dass Sprache als Medium des Lernens und der Interaktion in allen Situationen enthalten sei.

Im Kontext von Mehrsprachigkeit wird die Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache hervorgehoben und gleichzeitig die identitätsstiftende Funktion weiterer Erstsprachen betont. Dieser Zusammenhang zwischen Sprache und Identität findet sich in theoretischen Auseinandersetzungen ebenfalls (vgl. u. a. Kresic 2006). Gleichzeitig bildet das Beispiel ‚Plattdeutsch' – obgleich es im ländlichen Raum noch vorhanden sein mag – nicht die vorhandene Sprachenvielfalt ab. Der Fokus liegt zudem auf dem Erwerb der deutschen Sprache sowie der damit verbundenen Schulfähigkeit. Insgesamt sind in den Ausführungen zu diesem Lernfeld – das trifft vom Duktus des Schreibstils auch auf die anderen Lernfelder zu – wichtige Inhalte erwähnt, diese bleiben jedoch unpräzise und pauschal gehalten. Durch eine Ergänzung von Kriterien und Beispielen sowie Literaturhinweisen zur Vertiefung könnte der angestrebte Charakter einer Schaffung von allgemeinen Grundlagen erhalten bleiben und gleichzeitig mehr Orientierung für die pädagogischen Fachkräfte gegeben werden.

Eine vergleichende Analyse von Jampert et al. hebt ebenfalls die Notwendigkeit einer Ergänzung bzw. inhaltlichen Differenzierung in Niedersachsen hervor. Hierfür erstellten sie insgesamt sieben Schwerpunkte sprachlicher Bildung und analysierten die jeweiligen Bildungs- und Orientierungspläne aller Bundesländer hinsichtlich des (Nicht-)Vorkommens der festgesetzten Schwerpunkte. Niedersachsen weist gemeinsam mit Hamburg und Schleswig-Holstein mit drei vorhandenen Übereinstimmungen in diesem Kontext den geringsten Wert auf. Bremen und das Saarland thematisieren alle sieben Schwerpunkte (vgl. Jampert et al. 2007: 295).

[21] In einer Gesamtausgabe aus dem Jahr 2012, in der die drei einzelnen Dokumente zusammengeführt wurden, erfolgte keine Überarbeitung oder Verbindung zwischen den Dokumenten, sodass in dieser Arbeit die Originalfassungen genutzt wurden.

Ergänzende Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung'

Im ersten Kapitel der ergänzenden Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung' werden theoretische Grundlagen des Spracherwerbs einsprachiger und mehrsprachiger Kinder sowie Ausführungen zum Bereich Sprachbildung und -förderung dargestellt. Hierbei ist zunächst auf die enge Verbindung zwischen sprachlichen Kompetenzen und emotionalem, motorischem, kognitivem und sozialem Lernen hingewiesen sowie die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für die Gesamtentwicklung expliziert. Im Anschluss erfolgen Ausführungen zum kindlichen Sprach(en)erwerbsprozess, insbesondere aus entwicklungspsychologischer Sicht. Hierbei werden die Unterschiede zwischen bilingualem und sukzessiv mehrsprachigen Sprach(en)erwerb dargestellt, wobei bei dem Erstspracherwerb und dem bilingualen bzw. frühen Zweitsprach(en)erwerb von einem intuitiven primär unbewussten und beiläufigen Sprachenlernen ausgegangen wird. Daran anschließend wird auf sprachliche Verzögerungen sowie Probleme innerhalb des Sprach(en)erwerbs, insbesondere auch bei mehrsprachigen Kindern, eingegangen und darauf hingewiesen, dass es bei Auffälligkeiten einer Diagnose durch externe Expertinnen bzw. Experten bedarf. Als Weiteres werden das mit steigendem Alter wachsende metasprachliche Wissen sowie Bewusstsein über sprachliche Regeln und Prozesse erwähnt, welche durch die Aneignung von Schriftsprache weiter zunehmen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 8f.).

Im Anschluss erfolgt eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Basierend auf der Anzahl mehrsprachiger Kinder, wird die Mehrsprachigkeit als Normalfall konstatiert und auf die Bedeutung sowohl der Herkunftssprachen als auch der deutschen Sprache und ihrer wechselseitigen Einflussnahme im Lernprozess hingewiesen. Dies mache eine Wertschätzung aller Sprachen notwendig, die als Teil der Identität im Zusammenhang mit Werten, Normen und Weltbildern anerkannt werden müssten. Diese Einstellung sei außerdem Voraussetzung für ein vertrauensvolles und ermutigendes Verhältnis mit den Kindern und deren Erziehungsberechtigten. Die Eltern werden als wesentlicher Faktor der sprachlichen Bildung anerkannt und es wird explizit empfohlen, dass sie in den Herkunftssprachen mit ihren Kindern sprechen, um so als ‚geeignete Sprachvorbilder' fungieren zu können. Die Unterstützung der Herkunftssprache(n) könne dabei einen positiven Effekt auf den Erwerb der deutschen Sprache haben und umgekehrt, indem beispielsweise syntaktische Strukturen transferiert werden. Dabei seien die Fähigkeiten im rezeptiven Bereich insgesamt höher als jene im produktiven. Die Erschließung erfolge von einzelnen Wörtern über Satzbausteine hin zu ganzen Sätzen, wobei die Häufigkeit der sprachlichen Kontakte eine wesentliche Bedeutung für den Erwerb einnehme. Die einzelnen Teilbe-

reiche des Sprach(en)erwerbs werden dabei unterschiedlich eingeschätzt. Die Grammatik wird beispielsweise als ‚robust' beschrieben, der Wortschatz hingegen sei „abhängig vom konkreten sprachlichen Einfluss, den ein Kind erlebt; deshalb unterliegt dieser starken individuellen Schwankungen" (ebd.: 10f.). Die mehrsprachige Sprach(en)aneignung vollziehe sich in einer ähnlichen oder sogar identischen Geschwindigkeit, mit ggf. auftretenden eigens entwickelten Varietäten (vgl. ebd.: 11).

Im anschließenden Kapitel findet eine Beschäftigung mit dem Thema ‚Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich' statt. Grundsätzlich fußen die Ausführungen auf der Annahme, die Spracherwerbskompetenz sowie kindliche Sprachneugier seien angeboren. Als Kriterien der Sprachförderung und -bildung werden genannt, dass diese *reichhaltig*, *variationsreich*, *am kindlichen Sprachstand orientiert*, *systematisch geplant* sowie *durchgängig* sein solle. Das Erlernen von Sprache sei dabei die Voraussetzung für die Aneignung von Weltwissen, sodass sie auf alle Lern- und Bildungsprozesse bezogen sei (vgl. ebd.: 12).

Im Anschluss daran werden die Konzepte Sprachförderung und Sprachbildung voneinander unterschieden (siehe Kapitel 1.3.1). Sowohl für die Sprachförderung als auch für die Sprachbildung sei eine positive Beziehung, ein wertschätzender Umgang, eine Zuwendung sowie empathische Kommunikationsweise seitens des pädagogischen Personals Grundvoraussetzung, um eine Lernbegeisterung und Selbstwirksamkeit auszubauen (vgl. ebd.: 12f.).

Des Weiteren werden ‚Anforderungen an Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich' beschrieben. Als erstes wird auf die pädagogischen Fachkräfte und damit auf die individuelle Ebene eingegangen. Hierbei erfolgt eine Thematisierung der verschiedenen Bereiche: *Beziehung*, *Kommunikation*, *Diagnose* sowie *Evaluation*. Auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen werden die beiden Bereiche der *konzeptionellen Arbeit* sowie der *Evaluation* angesprochen. Ein weiterer Bereich bezieht sich auf die *Umsetzung von Sprachbildung und -förderung* in der pädagogischen Arbeit. Die letzte der drei eingeteilten Ebenen stellt die *Teamarbeit* dar. Hier werden die Fachkräfte selbst, aber auch die Zusammenarbeit mit Eltern sowie Grundschullehrerinnen und -lehrern thematisiert. Hierbei stehen das partnerschaftliche Verhältnis sowie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit externen Beteiligten im Vordergrund (vgl. ebd.: 30f.).

Insgesamt sind die Ausführungen innerhalb der ergänzenden Handlungsempfehlungen ‚Sprachbildung und Sprachförderung' sehr differenziert und ausführlich. Insbesondere die positive Sicht auf Mehrsprachigkeit sowie die Notwendigkeit, sie als Teil der Identität der Kinder anzuerkennen, und die Empfehlung, dass Eltern in ihrer Erstsprache mit den Kindern sprechen sollen, sind positiv einzuschätzen und für eine ressourcenorientierte Haltung der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf das Thema bedeutsam. Gleichzeitig lässt sich aber auch erkennen, dass Migrationserfahrungen und bildungs-

fernes Elternhaus oft in einen direkten Zusammenhang gebracht werden. Dazu heißt es beispielsweise:

> Wenn es bei mehrsprachigen Kindern Probleme im Spracherwerb gibt, also der Spracherwerb verzögert ist oder gestört verläuft, dann liegt das nicht daran, dass das Kind mehr als eine Sprache erwirbt. Die Ursachen sind vielmehr meist in den Lebensumständen zu suchen – insbesondere darin, dass ein Kind keine intensiven sprachlichen Kontakte erfährt oder in sozial-emotional ungünstigen Bedingungen lebt (Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 8).

In dieser Textstelle wird eine Korrelation zwischen mehrsprachig aufwachsenden Kindern und einem bildungsfernen Elternhaus hergestellt, die sich auch an weiteren Stellen finden lässt. Viele Textstellen beziehen dabei nur die Familien ein, in denen eine einzige andere Herkunftssprache gesprochen wird. Dies kann sicherlich für einige Kinder zutreffend sein, gleichzeitig gibt es viele binationale oder multinationale Familien, in denen die Eltern nicht aus bildungsfernen Elternhäusern kommen. Diese Kinder weisen dann den monolingual deutschsprachigen Kindern gegenüber oftmals ein vergleichsweise größeres Sprachrepertoire auf. An einer weiteren Stelle in den ergänzenden Handlungsempfehlungen heißt es außerdem:

> Eltern sind wichtige Partner der Sprachbildung und Sprachförderung ihrer Kinder. Generell ist zu raten, dass Eltern mit ihren Kindern in der Sprache sprechen, in der sie sich flüssig, kompetent und variationsreich verständigen können. Es ist nicht zu erwarten, dass Eltern, die Deutsch nicht gut beherrschen, geeignete Sprachvorbilder für ihre Kinder in dieser Sprache sind. Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass der Bildungsstand der Familie sowie ihre sozio-ökonomische Lage sich auf den Bildungserfolg eines Kindes auswirken (Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 10).

Auch hier manifestiert sich der direkte Zusammenhang zwischen mehrsprachig aufwachsenden Kindern und einem bildungsfernen Elternhaus. Eine differenziertere Darstellung der Elternhäuser mehrsprachig aufwachsender Kinder würde einer Abwendung dieser negativen Sicht zugute kommen, die häufig in der Literatur zu finden ist, und so die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte potenziell erweitern. Außerdem wird in dieser Textstelle empfohlen, dass die Eltern in ihrer jeweiligen Herkunftssprache mit dem Kind sprechen. Dieser Rat ist ebenfalls für Eltern mit einer anderen Herkunftssprache richtig und wichtig hervorzuheben, da in der Praxis weiterhin – wenn auch nur vereinzelt – Meinungen vertreten sind, die Eltern sollten möglichst auch deutsch mit ihren Kindern sprechen. Dies widerspricht im Fall von Eltern mit einer anderen Herkunftssprache jedoch nicht nur linguistischen, sondern auch pädagogischen und bindungstheoretischen Grundsätzen, da die Kommunikation in der Erstsprache sich auf die Bindung auswirkt (vgl. u. a. Gagarina/Gülzow 2013: 311f.; Jampert 2002: 48f.) und bilingual aufwach-

sende Kinder ihre Mehrsprachigkeit u. a. für den Erwerb neuer Fremdsprachen positiv nutzen können (vgl. Hufeisen 2016: 268f.).

Gleichwohl existieren insbesondere bei Eltern, die selbst zweisprachig aufgewachsen sind, andere Mehrsprachigkeitskonzepte (vgl. u. a. Ehrmann 2016: 75ff.). Einige orientieren sich bei der Wahl der Sprache beispielsweise an der Umgebung oder an dem Inhalt, den sie mit einer Sprache transportieren. In diesem Zusammenhang wird das *Code-Switching* bzw. *Code-Mixing* als gezieltes sprachliches Mittel der Kinder angesprochen. Als Beispiel wird hierfür das türkische Wort ‚bezay peynir' angeführt, was mit ‚weißer Käse' übersetzt werden kann, im Türkischen aber auch Informationen über die Zubereitungsart und den Geschmack beinhaltet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 11). Wenngleich diese bewussten Sprachwechsel von den Kindern als Stilmittel eingesetzt werden, erfolgen sie zu Beginn von bilingualen und sukzessiven Sprach(en)erwerbsprozessen häufig noch intuitiv und unbewusst (vgl. Bickes/Pauli 2009: 86). Dieser Hinweis wäre in den Handlungsempfehlungen wichtig, da er bei einigen pädagogischen Fachkräften zu Unsicherheiten führt, was die sprachlichen Kompetenzen in der jeweiligen (und insbesondere der deutschen) Sprache betrifft.

Die für den Bildungs- und Orientierungsplan bereits angesprochene Kritik bzw. mögliche Ergänzung von Literaturhinweisen trifft auch auf die Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung' zu. Hier wird unter ‚Literaturhinweise' keine explizite Literatur aufgeführt, sondern es werden lediglich die Autorinnen und Autoren ausgewiesen, aus deren Quellen die Inhalte der Handlungsempfehlung stammen. Dies entspricht keiner transparenten, nachvollziehbaren und wissenschaftlichen Vorgehensweise.

Neben dem curricularen Rahmen bilden die gesetzlichen Grundlagen eine weitere Rahmenbedingung, die sich auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeit auswirkt. Diese sollen in Bezug auf die alltagsintegrierte Sprach(en)-bildung im frühpädagogischen Bildungssystem im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt werden.

2.1.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Der rechtliche Rahmen für niedersächsische Kindertageseinrichtungen wird durch gesetzliche Vorgaben auf Bundes- und auf Landesebene konkretisiert. Auf Bundesebene sind hierfür das Sozialgesetzbuch (SGB VIII), das Kinderfördergesetz (KiföG) sowie das Kita-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungs-gesetz (KiQuTG) relevant. Auf Länderebene werden sie durch das niedersächsische Kindergartensetz (KiTaG) konkretisiert (vgl. Herrmann 2019: o. A.). Im SGB VIII wird bereits in § 1 dem Kind das „Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" zugesprochen (SGB VIII § 1 Abs. 1),

wobei die Verantwortung den Eltern obliegt (§ 1 Abs. 2). In Paragraph 22 wird der Förderauftrag[22] der Kindertageseinrichtungen wie folgt konkretisiert:

> Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen (SGB VIII § 22 Abs. 3).

Weiterhin ist festgeschrieben, dass „das Angebot […] sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren [soll]“ (§ 22a Abs. 3 Nr. 1). In Paragraph 24 ist darüber hinaus der Rechtsanspruch auf Förderung in Kindertageseinrichtungen geregelt. Dieser besteht uneingeschränkt ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule (§ 24 Abs. 3). Für jüngere Kinder unter drei Jahren ist ein Anspruch abhängig von der beruflichen Situation der Erziehungsberechtigten (§ 24 Abs. 1). Durch das Kinderförderungsgesetz (KiföG), welches speziell für die Förderung der Kinder unter drei Jahren verabschiedet wurde, besteht ein genereller gesetzlicher Förderungsanspruch auch für Kinder vom ersten bis zum dritten Lebensjahr (KiföG Art. 1 Abs. 2).

Die gesetzliche Festschreibung eines Förderanspruchs hebt die Relevanz hervor, die der frühkindlichen Bildung für die kindliche Entwicklung beigemessen wird. Durch die Verabschiedung des KiföG wird dieser Stellenwert weiter gestärkt. In der inhaltlichen Ausgestaltung im SGB VIII sind darüber hinaus explizit die sprachlichen Fähigkeiten benannt, die im Rahmen der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden sollen. Der Einbezug kindlicher Interessen und Bedürfnisse knüpft an den beschriebenen didaktischen Ansätzen – insbesondere an die Lebensweltorientierung – aus dem Kapitel 1.5 an.

Durch die Verabschiedung des KiQuTG (Kita-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz), welches zum 01. Januar 2019 in Kraft getreten ist, soll eine weitere Aufwertung und bundesweite Vergleichbarkeit qualitativer Standards innerhalb der Frühpädagogik erreicht werden. Als generelle Ziele werden im Rahmen des Gesetzes eine Ausweitung des Betreuungsangebotes, Verbesserung des Betreuungsschlüssels, weitere Qualifizierung des pädagogischen Personals, Stärkung der Leitungen und der Ausbau von Netzwerken angesprochen. Die Förderung der sprachlichen Bildung wird in § 2 Absatz 7 explizit erwähnt (KiQuTG 2018 § 2 Abs. 7). Für das Erreichen der festgesetzten Vorhaben investiert der Bund in den nächsten drei Jahren insgesamt

[22] Hierbei wird ausschließlich der Begriff ‚Förderung‘ genutzt.

5,5 Milliarden Euro (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019c: o. A.).

Das niedersächsische Kita-Gesetz, welches in der aktuellen Fassung seit Juli 2018 Gültigkeit hat, konkretisiert die rechtlichen Vorgaben für das Bundesland Niedersachsen. Eine wesentliche und für die Thematik der vorliegenden Arbeit relevante Änderung besteht im Kontext der Sprachstandsfeststellung sowie -förderung im letzten Kindergartenjahr. Diese lag ursprünglich in der Verantwortung der Grundschulen und die Zuständigkeit wurde nun an die Kindertageseinrichtungen übergeben. Die integrierte Sprachbildung aller Kinder sowie die spezifische Sprachförderung der Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf sind gemäß § 2 Abs. 4 explizit in das pädagogische Konzept einzubeziehen. Darüber hinaus schreibt § 3 Abs. 1 die Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation vor, welche ausdrücklich auch die sprachlichen Kompetenzen berücksichtigen soll. Ein Jahr vor Schuleintritt sind zudem die Sprachkompetenz der Kinder grundsätzlich zu erfassen und Kinder mit einem Sprachförderbedarf entsprechend zu unterstützen. Darüber hinaus legt § 3 Abs. 2 fest, dass mit den Eltern regelmäßige Entwicklungsgespräche zu führen sind und ein Jahr vor Schuleintritt bei Kindern mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf eine Planung über Möglichkeiten zur individuellen und differenzierten Sprachförderung des Kindes zu treffen sind.

Für die so hinzutretende Aufgabe der Sprach(en)bildung und -förderung vor Schuleintritt stellt das Land Niedersachsen jährlich weitere 32,5 Millionen Euro zur Verfügung (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium o. J.). Somit ist eine weitere Konsequenz des integrierten Gedankens von Sprach(en)bildung vollzogen. Begründet wurde die Änderung unter anderem mit dem Aspekt, dass die Kindertageseinrichtungen ohnehin die Aufgabe der sprachlichen Entwicklung der Kinder übernehmen. Auch der Aneignung von Sprache würde durch eine natürliche Umgebung im Zusammenspiel mit anderen gleichaltrigen Kindern sowie in deren gewohnter Umgebung eher Rechnung getragen. Die zusätzliche Aufgabe dürfe jedoch „nicht zu Lasten der Fachkräfte in Kindertagesstätten gehen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2018b: o. A.). Die fehlende Zeit, oftmals nicht vorhandene notwendige Qualifikation(en) sowie die nicht vorhandene Kontrollfunktion sind Argumente, die von Kritikerinnen und Kritikern im Kontext des neuen Schulgesetzes aufgeführt werden (vgl. Döhner 2018: o. A.).

Damit stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße die pädagogischen Fachkräfte die gesetzlich verankerten Anforderungen erfüllen können.

Schlussfolgerungen

Die Vielschichtigkeit der Frühpädagogik bringt Vorteile mit sich, indem beispielsweise eine große Bandbreite verschiedener Konzepte existiert. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr der fehlenden Vergleichbarkeit und Orientierung nach Innen und Außen. Ein Themenbereich wie die Sprach(en)bildung

muss daher für die unterschiedlichen Kontexte und insbesondere für alle Altersgruppen – d. h. von null bis sechs Jahren – differenziert betrachtet werden.

Der niedersächsische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung ist aufgrund seines Empfehlungscharakters sehr allgemein gehalten. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich für eine professionelle pädagogische Arbeit tiefergehend informieren sowie insbesondere ihre eigenen Erfahrungen und informelle Prozesse berücksichtigen. Außerdem findet Lernen nicht in eingeteilten Lernbereichen statt. Hier ist ein ganzheitliches Verständnis wichtig, was jedoch nicht zu einer Verwischung bzw. Wahllosigkeit führen darf.

Insbesondere die sprachliche Bildung stellt einen Bereich dar, der sich auf alle Lernbereiche bezieht, denn ohne Sprache kann kein Lernprozess stattfinden. Die ergänzende Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung' macht diesen gesteigerten Stellenwert deutlich. Sie beschreibt die kindlichen Sprach(en)erwerbsprozesse auch im Kontext von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ausführlich, liefert eine wertschätzende und ressourcenorientierte Betrachtung und macht den Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Identität deutlich. In der Handlungsempfehlung werden jedoch nur familiäre Mehrsprachigkeitskonstellationen beschrieben, bei denen beide Elternteile eine andere als die deutsche Sprache sprechen und es wird ein direkter Zusammenhang zu bildungsfernen Elternhäusern hergestellt. Dies ist für eine Vielzahl mehrsprachiger Kinder nicht repräsentativ. Hier ist daher eine Erweiterung des Verständnisses von Zwei- und Mehrsprachigkeit anzustreben.

Die gesetzlichen Änderungen innerhalb des niedersächsischen Kita-Gesetzes sind als weitere Konsequenz zu bewerten, der sprachlichen Förderung und Bildung in der frühpädagogischen Praxis einen größeren Stellenwert einzuräumen. Hierbei bleibt jedoch zu bedenken, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen, ihrer eigenen Fähigkeiten sowie vorhandener Instrumente dieser Anforderung im ausreichenden Maße gerecht werden können. Die zur Verfügung stehenden Instrumente sollen im folgenden Kapitel exemplarisch beschrieben werden.

2.2 Instrumente der Sprachstandsfeststellung

Die Anzahl vorhandener Diagnose-, Screening- und Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung ist hoch. Ehlich spricht in diesem Zusammenhang von einer „Inflation der Verfahren" (Ehlich 2009: 17). Dabei kritisiert er die oft zu einseitige und verkürzte Sicht auf die kindliche Sprach(en)aneignung innerhalb vorhandener Sprachstandserhebungen, mit denen der dynamische Prozess nicht erfasst werden könne, was schon durch die Semantik des Wortes Sprach*stand* deutlich würde. Die Erfassung des Sprachstandes dürfe

sich nicht ausschließlich auf den Wortschatzerwerb sowie eine korrekte Grammatik beziehen, sondern müsse die gesamte Kommunikation, im Sinne der von ihm erstellten Basisqualifikationen (siehe Kapitel 1.1) berücksichtigen (vgl. ebd. 18f.).

Innerhalb eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gewählten Konsortiums haben Ehlich et al. bestehende Sprachstandsverfahren analysiert. Dabei kommen die Expertinnen und Experten übereinstimmend zu der Ansicht, dass derzeit bestehende Verfahren kaum „befriedigend oder gar hinreichend" seien (Ehlich 2005a: 37). Diese Einschätzung basiert unter anderem auf den Argumenten, dass oftmals die sprachtheoretische Fundierung fehle, keine Aussagen zu Fördermöglichkeiten diagnostizierter Auffälligkeiten getroffen würden und keine langfristigen Verfahren existieren, welche die Sprach(en)aneignung über die vorschulische Phase hinaus betrachten (vgl. ebd. 38ff.). Für die Erstellung eines umfassenden Erhebungsinstruments unter Berücksichtigung der Basisqualifikationen entwickelt Ehlich insgesamt 32 Anforderungen in den Bereichen Linguistik, Mehrsprachigkeit, Diagnose, Dokumentation sowie Institution. Hierbei fordert er unter anderem den u-förmigen prozesshaften Aneignungsverlauf des Sprach(en)erwerbs übergreifend bis ins zwölfte Lebensjahr zu berücksichtigen, zwischen einzelnen Qualifikationsbereichen zu differenzieren, bei mehrsprachigen Kindern beide (bzw. alle) Sprachen diagnostisch zu erfassen, die Kommunikation mit den Bezugspersonen einzubeziehen (auch bei deutschsprachigen Kindern) sowie die Reichweite, vorhandene Lücken sowie zugrunde gelegte Sprachtheorien des Instruments kenntlich zu machen und zu reflektieren (vgl. ebd.: 47ff.).

Lisker (2013) sowie Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) analysierten jeweils die spezifischen Sprachstandsfeststellungsverfahren vor dem Schuleintritt hinsichtlich ihrer Qualität. Die Ergebnisse werden in Kapitel 2.2.2 dargestellt. Hierbei findet ebenfalls eine detailliertere Darstellung des Verfahrens ‚Fit in Deutsch' statt, welches vor der Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes das obligatorische Instrument in Niedersachsen zur Sprachstandsdiagnostik vor dem Schuleintritt bildete. Zudem werden im folgenden Kapitel fünf ausgewählte Instrumente beschrieben, die während der gesamten Kindergartenzeit zum Einsatz kommen.

2.2.1 Standardisierte Verfahren

Innerhalb der standardisierten Verfahren können zwei verschiedene Arten von Instrumenten unterschieden werden: Einerseits existieren Formen, die die gesamte Entwicklung des Kindes einbeziehen und diese in der Regel in unterschiedliche Entwicklungsbereiche einteilen. Andererseits gibt es Instrumente, die sich ausschließlich auf die Sprach(en)entwicklung beziehen.

Im Folgenden sollen für beide Formen beispielhafte Instrumente vorgestellt werden, um damit vorhandene Mittel näher zu bestimmen, die den pädagogischen Fachkräften für eine Einschätzung des kindlichen Sprach(en)-standes potenziell zur Verfügung stehen. Bei den rein sprachbezogenen Instrumenten wurden BaSiK sowie SISMIK und SELDAK gewählt. Bei BaSiK handelt es sich um ein flächendeckendes, bundesweit eingesetztes Beobachtungsverfahren, welches im Rahmen der Gruppeninterviews in dieser Untersuchung von drei Einrichtungen als genutztes Instrument angeführt wurde. Aufgrund der Relevanz für diese Untersuchung sowie für das gesamte Feld der Frühpädagogik, wird das Verfahren berücksichtigt. SISMIK und SELDAK sind obligatorische Instrumente für Schleswig-Holstein und Bayern. Der Grund für die Auswahl liegt demnach nicht in der Bedeutung für diese Untersuchung, sondern ergibt sich aus der Einschätzung von Neugebauer und Becker-Mrotzek, dass SISMIK und SELDAK die einzigen Beobachtungsverfahren seien, die in ihrer vergleichenden Analyse *sehr gut* abschneiden. Ursache für diese Einschätzung sind insbesondere die Berücksichtigung von Ehlichs Basisqualifikationen (siehe Kapitel 1.1) sowie die Differenzierungen innerhalb der Aufgabentypen (vgl. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013: 12). Im Rahmen der Instrumente, die die gesamte Entwicklung der Kinder einbeziehen, wurde die Entwicklungstabelle nach Beller und Beller sowie die Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation (EBD) berücksichtigt. Diese Auswahl basiert ebenfalls auf der Relevanz für die vorliegende Untersuchung, da beide Instrumente als einzige in den Gruppeninterviews angesprochen wurden und in jeweils einer Einrichtung zum Einsatz kommen.

BaSiK

Bei der ‚begleitenden alltagsintegrierten Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (BaSiK)' handelt es sich um ein strukturiertes Beobachtungsverfahren mit dem Ziel, den kindlichen Sprach(en)entwicklungsstand einzuschätzen. Es unterteilt sich in eine Version für Kinder unter drei Jahren sowie eine Fassung für Kinder, die das dritte Lebensjahr überschritten haben. Die Beobachtung erfolgt im pädagogischen Alltag und ist daher primär auf alltagsintegrierte Sprach(en)bildungssituationen ausgerichtet (vgl. Zimmer 2015: 2ff.). Die pädagogischen Fachkräfte können zwischen offenen Spielsituationen und angeleiteten gesteuerten Situationen variieren (vgl. ebd.: 18). BaSiK ist in drei Grundbausteine gegliedert: (1) Fragen zum Kind, (2) Basiskompetenzen und (3) Sprachbereiche. Der erste Baustein wird durch eine Elternbefragung erfasst, die personenbezogene Daten enthält sowie Fragen bezüglich des familiären sprachlichen Inputs – auch im Hinblick auf eine möglicherweise bestehende Mehrsprachigkeit – einbezieht (vgl. ebd.: 15f.).

Im Rahmen der Basiskompetenzen werden Fähigkeiten innerhalb der auditiven Wahrnehmung, Mundmotorik, taktil-kinästhetischen Wahrnehmung und emotional-motivationalen sowie sozialen Kompetenzen erfasst. Die Sprachbereiche beziehen sich auf das Sprachverständnis, semantisch-lexikalische, phonetisch-phonologische, prosodische, morphologisch-syntaktische und pragmatische Kompetenzen sowie Literacy (vgl. ebd.: 10ff.). Die einzelnen Items sollen zu je drei Erhebungszeitpunkten auf einer vierstufigen Likert-Skala von ,trifft voll und ganz zu' bis ,trifft noch nicht zu' beurteilt werden. Weitere Items enthalten die Antwortoption ,ja' oder ,nein' und sollen ebenfalls zu drei Zeiträumen erfasst werden.

Für die pädagogischen Fachkräfte werden Marker sowie Orientierungshilfen gegeben, die für die kindliche Sprach(en)entwicklung als entscheidend zu betrachten sind. Als Marker dient die 50-Wort-Grenze beziehungsweise das Vorhandensein oder Fehlen von Zweiwortsätzen. Diese sind in der Regel mit einem Jahr erreicht, verfügen Kinder jedoch mit 24 Monaten noch nicht über jene Fähigkeiten, wird von einer Sprachentwicklungsverzögerung ausgegangen. Zusätzliche Orientierungshilfen bilden die Subjekt-Verb-Kongruenz, welche nach einer Grenze von 3,5 bis 4 Jahren erfolgreich erworben sein sollte. Die Verbzweitstellungsregel liefert eine weitere Orientierung und sollte zur selben Zeit erreicht sein. Als drittes wird der Erwerb phonetisch-phonologischer Fähigkeiten genannt, welche je nach Bildungsort zu unterschiedlichen Zeitpunkten beherrscht werden. Mit fünf Jahren sollten die Kinder allerdings, mit Ausnahme des Lautes [s], keine Fehlbildungen mehr produzieren (vgl. ebd.: 14f.).

Die Daten der Beobachtungsdokumentationen können qualitativ hinsichtlich der individuellen Entwicklung und quantitativ ebenfalls im Längsschnitt sowie im sozialen Gruppenvergleich analysiert werden. Die quantitative Auswertung erfolgt anhand einer Schablone, die den Items altersbedingte Werte zuordnet, durch die Summenwerte für die jeweiligen Skalen errechnet werden können. Die Ergebnisse liefern Rückschlüsse über die bereits entwickelte Sprachkompetenz der Kinder (vgl. ebd.: 21ff.).

SISMIK und SELDAK

SISMIK und SELDAK stellen von Ulich und Mayr (2003/2007) entwickelte Beobachtungsbögen dar, die sich speziell auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Kindergartenalter beziehen. SISMIK steht dabei für ,Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen' und SELDAK bedeutet ,Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern'. SISMIK und SELDAK sind für die letzten zwei Kindergartenjahre vor dem Eintritt in die Schule konzipiert. Beide Verfahren ermöglichen zudem sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Auswertung (vgl. Ulich/Mayr 2003; 2007).

SISMIK ist speziell für Kinder entwickelt worden, die eine andere Herkunftssprache als Deutsch sprechen. Das Instrument dient nach Aussage von Ulich und Mayr dazu, die pädagogischen Fachkräfte für möglicherweise riskante Sprach(en)entwicklungen zu sensibilisieren, es können jedoch keine Sprachstörungen diagnostiziert werden. Der Fokus liegt auf den verbalen Äußerungen der Kinder sowie dem Interesse und den Erfahrungen an *Literacy*. Der Bogen ist insgesamt in vier Teile untergliedert. Der erste Abschnitt bezieht sich auf das ‚Sprachverhalten in verschiedenen Situationen' wie zum Beispiel bei dem Frühstück, Freispiel, Stuhlkreis und den Bilderbuchbetrachtungen. Hier haben die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, die Antworten auf einer 6er-Likert-Skala einzuschätzen. In diesem Teil steht im Vordergrund, wie sich das Kind in verschiedenen Situationen und zu unterschiedlichen Interaktionspartnerinnen und -partnern sprachlich verhält, ob es beispielsweise spricht, reagiert, zuhört und interessiert ist (vgl. Ulich/Mayr 2003: 3ff.). Die Qualität der sprachlichen Äußerungen wird nicht näher eingeschätzt. Dies erfolgt im zweiten Teil der ‚sprachlichen Kompetenz im engeren Sinn'. In diesem sind die Bereiche Sprechweise, Wortschatz, Satzbau sowie Grammatik enthalten. Je nach Item ist eine 3er- bis 4er-Likert-Skala vorgegeben. Die Antworten beziehen sich unter anderem auf die (un)deutliche Aussprache, das Spektrum der Fähigkeit Dinge zu benennen, die Häufigkeit der Verwendung von Artikeln und Verben sowie die Verbstellung im Satz (vgl. ebd.: 7f.). Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist die sprachliche Entwicklung in der/den Erstsprache(n) ebenfalls von hoher Bedeutung.

In SISMIK liegt der Fokus auf der deutschen Sprache, andere Erstsprachen des Kindes werden aber in einem ergänzenden Teil einbezogen (vgl. ebd.: 4). Zur Familiensprache des Kindes wird beispielsweise gefragt, ob die pädagogischen Fachkräfte beobachten, dass das Kind seinen Erziehungsberechtigten gegenüber in der Familiensprache antwortet, wie lang diese Antworten sind oder ob das Kind situationsbedingt zwischen den Sprachen wechseln kann. Zusätzlich sind Fragen zur familiären Lebenssituation und Sprachpraxis im häuslichen Umfeld enthalten (vgl. Mayr/Ulich 2003b: 9f.).

SELDAK richtet sich an Kinder, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Bei bilingual aufwachsenden Kindern liegt die Entscheidung über SISMIK oder SELDAK im Ermessen der pädagogischen Fachkräfte, wobei als Kriterium für SELDAK gilt, dass das Kind die deutsche Sprache auf ‚muttersprachlichem' Niveau beherrscht (vgl. Mayr/Ulich 2007a: 4). SELDAK ist in zwei Teile untergliedert und nimmt – wie SISMIK – die ‚sprachrelevanten Situationen' sowie die ‚sprachliche Kompetenz im engeren Sinne' in den Blick. Dabei werden sowohl sprachstrukturelle als auch sprachpragmatische Fähigkeiten einbezogen (vgl. ebd.: 5).

SISMIK und SELDAK ermöglichen den Vergleich der Ergebnisse mit Normwerten der jeweiligen Altersgruppe. Zu diesem Zweck werden die An-

gaben auf der Likert-Skala entsprechenden Zahlenwerten zugeordnet und eine bereichsspezifische Summe der Werte aller Items addiert. Das so entstandene Ergebnis kann mit einer Vergleichsnorm abgeglichen werden (vgl. Ulich/Mayr 2007: 20f.; Ulich/Mayr 2003: 15f.).

Entwicklungstabelle nach Beller und Beller

Bei der Entwicklungstabelle von Beller und Beller (2016) handelt es sich um ein Instrument, welches „verschiedene Entwicklungsbereiche erfassen [soll], die ein differenziertes Bild über die Entwicklung des Kindes geben" (Beller/Beller 2010: 3). Es werden acht Entwicklungsbereiche unterschieden.[23] Jeder Bereich unterteilt sich wiederum in vierzehn Entwicklungsphasen, die sich auf die Altersspanne von 0 bis 72 Monate erstrecken und damit die gesamte Kindergartenzeit berücksichtigen (vgl. ebd.: 3f.). Die Entwicklungstabelle von 2010 wurde in der Version aus dem Jahr 2016 um vier weitere Phasen ergänzt, die damit das neunte und zehnte Lebensjahr einschließen (vgl. Beller/Beller 2016: 8). Die ersten vier Phasen umfassen jeweils drei Monate und die anschließenden Phasen weisen einen halbjährlichen Rhythmus auf (vgl. Viernickel/Völkel 2017: 105).

Die Anwendung des Verfahrens erfolgt auf Grundlage intensiver Beobachtungen, bei denen die Entwicklungstabelle als Orientierungshilfe genutzt werden kann (vgl. Beller/Beller 2016: 18). Anhand von Kategorien kann ein Durchschnittswert für jeden Entwicklungsbereich errechnet werden. Die Beobachtung sollte in einem Abstand von ein paar Wochen wiederholt werden, um so Items, die nicht eingeschätzt werden konnten, erneut zu beurteilen sowie die ersten Einschätzungen zu verifizieren bzw. falsifizieren (vgl. ebd.: 20ff.). Die Durchschnittswerte innerhalb der einzelnen Entwicklungsbereiche können ipsativ oder normativ ausgewertet werden. Bei der ipsativen Betrachtung liegt der Fokus auf der individuellen Entwicklung. Die Summe aller durchschnittlichen Werte dividiert durch die Zahl der analysierten Bereiche gibt ein individuelles Durchschnittsalter eines Kindes an, welches die Möglichkeit schafft, stärkere und schwächere Bereiche zu identifizieren. Diese Art der Analyse verhindert einen Vergleich mit Normwerten, welcher bei der normativen Auswertung im Fokus steht und das Erkennen individueller Entwicklungsverläufe im Vergleich zur entsprechenden Altersgruppe ermöglicht (vgl. ebd.: 26). Im Bereich der Sprache und Literacy existieren für jede Phase sechs bis sieben Aussagen, die unter anderem in der Quantität der bekannten sowie genutzten Wörter, der Komplexität von Satzkonstruktionen, dem Gebrauch unterschiedlicher Frageformen, der Verwendung verschiedener Zeitformen sowie dem Adressatenbezug ansteigen (vgl. ebd.: 94ff.).

[23] Körperbewusstsein und -pflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache und Literacy, Kognition, Grobmotorik sowie Feinmotorik.

Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD)

Bei der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation nach Koglin/Petermann und Petermann (2013) handelt es sich um ein Screening-Verfahren, welches für Kinder im Alter von drei Monaten bis zum Eintritt in die Schule konzipiert ist. Die berücksichtigten Entwicklungsbereiche umfassen insgesamt sechs Komponenten[24] (vgl. Koglin/Petermann/Petermann 2013: 10ff.). Bei der Entwicklung der Testaufgaben wurden bestehende Tests sowie empirische Ergebnisse einbezogen und es wurde eine möglichst praktikable Anwendung im Hinblick auf Kosten und zeitliche Ressourcen berücksichtigt. Der Test ist so konzipiert, dass entwicklungsgefährdete Kinder früh erkannt werden können, um negativen Langzeitfolgen entgegenzuwirken (vgl. ebd. 30).

Die erste Entwicklungsphase erstreckt sich über eine Dauer von drei bis sechs Monaten, die anschließenden Phasen umfassen jeweils einen Zeitraum von sechs Monaten. Für jede Altersstufe sind in den sechs Entwicklungsbereichen vier Aufgaben vorgegeben. Diese definieren Anforderungen, die ein Kind im entsprechenden Alter bewerkstelligen sollte. Teilweise sind die Aufgaben in Form von Aussagen formuliert, wie zum Beispiel: „[Das Kind] kann Zweiwortsätze sprechen" (Petermann/Petermann/Koglin 2012: 129). Hierbei sollen die pädagogischen Fachkräfte einschätzen, ob das Kind diese erfüllt oder nicht erfüllt. Eine andere Form der Aufgabenstellung stellt eine Art Experiment dar.

Im Bereich Sprache und Literacy überwiegen die beobachtungsbasierten Einschätzungen seitens der pädagogischen Fachkräfte, in anderen Bereichen wie der kognitiven Entwicklung sowie der Motorik kommen Einschätzungen auf Grundlage von spielerisch experimentellen Aufgaben häufiger vor (vgl. Koglin/Petermann/Petermann 2013: 63-123; Petermann/Petermann/Koglin 2012: 59-167). Die Fähigkeiten im sprachlichen Bereich beinhalten unter anderem das Sprachverständnis sowie die Sprachproduktion, die hinsichtlich ihrer Komplexität in den einzelnen Phasen ansteigen.

Bei der Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation handelt es sich um ein prozessbegleitendes Verfahren, welches mit jedem Kind im halbjährlichen Rhythmus durchgeführt wird, sobald es das Alter der nächsten Entwicklungsphase erreicht hat. Die pädagogische Fachkraft beurteilt dabei die jeweils vier gestellten Aufgaben aller sechs Entwicklungsbereiche (insgesamt 24 Aufgaben). Ein grenzwertiger Befund, der eine intensivere Beobachtung und ggf. Diagnostik erforderlich macht, liegt vor, wenn nicht mehr als zwei von vier Aufgaben in einem Bereich bewältigt werden. Konnte das Kind nur eine oder keine Aufgabe in einem Bereich lösen, besteht mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Entwicklungsverzögerung in diesem Bereich. Dies hängt

[24] Haltungs- und Bewegungssteuerung, Fein- sowie Visuomotorik, Sprachentwicklung, kognitiven Entwicklung, emotionalen Entwicklung und sozialen Entwicklung

mit der Beschaffenheit der Aufgaben zusammen, die so konzipiert sind, dass über 90 % gleichaltriger Kinder die gestellten Aufgaben bewerkstelligen (vgl. Koglin/Petermann/Petermann 2013: 40f.; Petermann/Petermann/Koglin 2012: 32).

Die dargestellten Instrumente zur Einschätzung des kindlichen Sprach(en)-standes bzw. der gesamten Entwicklung zeigen, dass für deren Nutzung ein hoher zeitlicher Aufwand erforderlich ist. Unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 1.6) stellt sich demnach die Frage, in welcher Ausführlichkeit die pädagogischen Fachkräfte eine derartige Dokumentation bewerkstelligen können. Hinzu kommen zum Teil fehlende Kenntnisse in der statistischen Anwendung (vgl. Fried 2007: 28).

Trotz dieser Einschränkungen hat der Einsatz standardisierter Verfahren innerhalb der letzten Jahrzehnte wesentlich an Bedeutung gewonnen. Dies kann als Reaktion auf die PISA-Untersuchungen eingeschätzt werden, mit denen Bildung operationalisierbar gemacht wurde. Als Konsequenz etablierten sich vermehrt Leistungsuntersuchungen im schulischen System. Aufgrund der Funktion der Frühpädagogik, die als entscheidende Phase für die spätere Entwicklung herausgestellt wurde, findet hier der Gebrauch diagnostischer Verfahren ebenso Einzug. Verstärkt wird diese Entwicklung durch Professionalisierungsbestrebungen der Frühpädagogik selbst (vgl. Schützeichel 2018: 18f.). Die Einschätzung der kindlichen Entwicklung durch den Gebrauch von Messungs- sowie Dokumentationsverfahren soll dazu dienen, die unsystematische, primär auf Intuition basierende Beurteilung zu standardisieren, systematisieren und damit auch zu professionalisieren (vgl. ebd.: 29f.).

Für didaktische Ansätze wie das *Scaffolding*, die auf dem vorhandenen Kenntnisstand aufbauen (vgl. Gibbons 2015: 16; siehe Kapitel 1.4.2) sowie für eine gezielte und geplante Sprachbildung (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 16; siehe Kapitel 1.3.1), stellen sie die Basis dar, an der sich eine systematische Gestaltung von Angeboten orientieren kann. Gleichzeitig können sie – insbesondere unter Berücksichtigung „von Sprachkompetenzen [als] ein komplexes Phänomen […] mit einer hohen interindividuellen Varianz“ (Schützeichel 2018: 33) – problematisiert werden.

Eine weitere Problematik besteht diesbezüglich im Entgegenwirken bzw. Bestärken von Ungleichheiten. Eine Funktion der standardisierten Dokumentation von Entwicklungsständen besteht darin, potenzielle Rückstände frühzeitig zu erkennen und intervenieren zu können. Den Kindertageseinrichtungen wird in diesem Kontext eine kompensatorische Wirkung in Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten zugesprochen (vgl. ebd.: 30). Gleichzeitig werden Leistungsunterschiede durch den Einsatz von derartigen Verfahren hervorgebracht. Ein hierfür anschauliches Beispiel stellen die beschriebenen Verfahren SISMIK und SELDAK dar. Besonders positiv wird von verschie-

denen Expertinnen und Experten, die Berücksichtigung der Herkunftssprachen hervorgehoben, die für eine ganzheitliche Betrachtung des Sprach(en)-standes wesentlich sei (vgl. u. a. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013: 34; Lengyel 2012: 29; Ehlich 2005b: 50). Aus pädagogischer Sicht manifestieren sich jedoch hiermit Differenzlinien zwischen den Kindern.

Vor dem Hintergrund der Wirksamkeitsstudien (siehe Kapitel 1.3.3), die den additiven Förderprogrammen keine höheren Effekte bescheinigen als Konzepten der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung, stellt sich demnach die Frage nach dem Mehrwert derartig aufwendiger Dokumentationen. Dieser Aspekt gewinnt unter Berücksichtigung des identifizierten Ergebnisses in PROfessio, dass die pädagogischen Fachkräfte für durchgeführte Sprachfördersituationen keine explizite Zielsetzung herausstellen konnten (vgl. Müller/Geyer/Smits 2016: 140ff.; siehe Kapitel 1.4) zusätzlich an Bedeutung.

Der Einsatz von standardisierten Instrumenten zur Dokumentation und Messung von Leistungsunterschieden, wird dabei teilweise als Vorverlagerung der schulischen Leistungsorientierung interpretiert (vgl. Schützeichel 2018: 19) und eine damit einhergehende Normierung und De-Familialisierung der Kindheit kritisiert (vgl. Mierendorff 2013b: 66f.). Mierendorff hebt hierzu hervor:

> In den 1980er Jahren hätte es einen Aufschrei der Empörung gegeben, wenn Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind und keinen Kindergarten besuchen, von der Schulbehörde zu speziellen Tests aufgefordert worden wären und sich bei unterdurchschnittlichem Abschneiden einem Förderprogramm hätten unterziehen müssen (Mierendorff 2013b: 66).

Insbesondere die Sprachstandsfeststellung vor Schuleintritt, die in Niedersachsen bis 2018 in der Verantwortung der Grundschullehrkräfte lag, findet sich in diesem Zitat wieder. Im Folgenden soll die Sprachstandsfeststellung vor Schuleintritt dargestellt werden.

2.2.2 Sprachstandsfeststellung und additive Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr

Bundesweit werden 21 verschiedene Screening-, Beobachtungs- und Testverfahren eingesetzt, die jedoch deutliche qualitative Unterschiede aufweisen (vgl. Egert/Hopf 2018: 273). Das Niedersächsische Kultusministerium hat eine generelle Regelung beschlossen, welche die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Schulen mithilfe des Einsatzes von ‚Fit in Deutsch' ein Jahr vor der Einschulung vorsieht. Das Verfahren ‚Fit in Deutsch' ist ein Screening-Verfahren, welches dazu dient, die Fähigkeit zur Bewältigung schulrelevanter kommunikativer Anforderungen zu überprüfen (vgl. (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 1). Es setzt sich aus fünf Bestandteilen sowie ergänzenden Beobach-

tungen zusammen. Letztere dienen einerseits dazu, differenziertere Aussagen bei unklaren ‚Fällen' zu erhalten und andererseits den Fokus auf die Aussprache zu legen. Treten hierbei besondere Auffälligkeiten auf, erfolgt der Rat an die Eltern, entsprechende Fachleute (z. B. Logopädinnen und Logopäden) hinzuzuziehen. Die erste Phase (A) zielt darauf ab, mithilfe eines Elterngespräches sowie anhand von Informationen durch die pädagogischen Fachkräfte den generellen Sprachstand des Kindes einzuschätzen. Im Anschluss erfolgt ein Gespräch mit dem Kind (B), welches insbesondere Aussagen über den aktiven Wortschatz zulässt. Die dritte Phase bezieht sich auf den passiven Wortschatz (C). Hierbei werden einfache sowie zusammengesetzte Nomen und geläufige Verben aus der Erfahrungswelt der Kinder erfragt. Im anschließenden Bestandteil geht es um das Verständnis von Aufgabenstellungen (D), welches für die erfolgreiche Teilnahme am schulischen Unterricht als wesentlich erachtet wird. In der letzten Phase erfolgt ein weiteres Gespräch mit dem Kind (E), bei dem erneut die aktive Äußerung im Mittelpunkt steht. Als sprachlicher Anreiz werden Bildkarten genutzt. Die fünf Phasen (A-E) des Programms werden nicht von allen Kindern durchlaufen, sondern in drei Phasen (A, B, E) gibt es Abbruchkriterien, die bei positiver Einschätzung eines Sprachförderbedarfs zur verpflichtenden Teilnahme an der anschließenden Sprachfördermaßnahme führen. Im Rahmen des Gespräches mit dem Kind kann es jedoch auch zu einem Abbruch kommen, wenn das Kind einen altersangemessenen Wortschatz zeigt und sich flüssig verständigen kann. In diesem Fall erfolgt keine weitere Sprachfördermaßnahme (vgl. ebd.: 3f.).

Lisker (2013) sowie Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) analysieren jeweils bundeslandspezifisch die Situation zur Sprachstandsfeststellung anhand der zur Verfügung stehenden und eingesetzten Verfahren.[25] Im Folgenden werden die Ergebnisse von Lisker sowie Neugebauer und Becker-Mrotzek zur Sprachstandsfeststellung bis 2018 dargestellt, da die Erhebung der quantitativen Daten sowie der Gruppeninterviews in der vorliegenden Untersuchung vor der Zeit der Änderung des Kita-Gesetzes liegen. Zudem wird für die Kinder, die vor der Einschulung keine Kindertageseinrichtung besucht haben, das Verfahren weiterhin genutzt.

Neugebauer und Becker-Mrotzek analysierten die vorhandenen Sprachstandsverfahren in Zusammenarbeit mit einer interdisziplinären Expertinnen- sowie Expertenkommission. Hierzu entwickelten sie Qualitätsmerkmale mit Abstufungen auf einer vierstufigen Likert-Skala von ‚sehr gut' bis ‚nicht aus-

[25] Durch die Änderung des Kita-Gesetzes (siehe hierzu Kapitel 2.1.2) liegt die Verantwortung der Sprach(en)bildung sowie Sprachstandsfeststellung in Niedersachsen nun in der Verantwortung der Kindertageseinrichtungen. Da diese Novellierung erst im Jahre 2018 erfolgt ist, gibt es zur neuen Situation in Niedersachsen noch keine wissenschaftlichen Erhebungen. Es lässt sich jedoch vermuten, dass sich die zuvor relativ einheitlich erfolgte Regelung unter anderem durch die verschiedenen Kapazitäten, Konzepte und Perspektiven weiter ausdifferenzieren wird.

reichend‘. Grundsätzlich stellten sie fest, dass sich die Sprachstandsverfahren – insbesondere durch das Mitwirken von interdisziplinären Teams sowie die Bereitschaft zur kritischen Analyse – auf einem relativ guten diagnostischen Niveau befinden. Dennoch fanden sie heraus, dass vor allem in den Bereichen der ‚Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Validität, Objektivität sowie Mehrsprachigkeit‘ ein hohes Verbesserungspotenzial besteht und etwa 50 % der analysierten Verfahren die insgesamt 32 aufgestellten Qualitätsmerkmale nicht zufriedenstellend erfüllten (vgl. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013: 4f.). Die Notwendigkeit qualitativer und vergleichbarer Qualitätsstandards ist vor dem Hintergrund relevant, dass die Einschätzung einer Sprachförderbedürftigkeit verpflichtende Sprachfördermaßnahmen mit sich bringt (vgl. Egert/Hopf 2018: 273).

Tabelle 5 stellt eine Zusammenfassung der Einschätzung innerhalb der einzelnen Teilbereiche dar, die im Rahmen der Studie vorgenommen wurden.

Anhand der vorgenommenen Analyse zeigt sich, dass das Verfahren lediglich im Rahmen der Differenzierung sowie Alltagsnähe der Aufgaben und im Einbezug mehrsprachiger Erwerbsprozesse ‚gut‘ beziehungsweise ‚sehr gut‘ abschneidet. Im Vergleich zu den in anderen Bundesländern eingesetzten Testverfahren kann außerdem festgestellt werden, dass zu einer hohen Anzahl an Items keine Angabe gemacht werden kann. Dies trifft insbesondere auf die Bereiche der Validität sowie auf den Bereich der Normierung zu. Außerdem sind keine Spracherwerbstheorien angelegt, die einen Abgleich zwischen altersgerechtem und tatsächlich vorzufindendem Spracherwerbsstand ermöglichen. Aus diesem Grund ist eine hohe Fachkompetenz seitens der durchführenden Testperson von Nöten. Hierfür „liegen [zwar] Materialien vor, es sind aber keine Schulungen vorgesehen“ (Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013: 30). Dieser Aspekt ist in Anbetracht der Konsequenzen problematisch, die sich bei einem diagnostizierten Förderbedarf für die Kinder ergeben. Die durchführenden Personen kritisieren darüber hinaus, dass bei den Kindern oftmals Verweigerungen auftreten, die durch eine Verängstigung entstehen, welche eine derartige Testsituation hervorruft (vgl. Lüdtke/Kallmeyer 2007: 266f.). Dieser Aspekt erhöht gegebenenfalls die Diskrepanz zwischen der gezeigten Sprachperformanz und der vorhandenen Sprachkompetenz (vgl. u. a. Weigand 2012: 202 ff.), was die Notwendigkeit eines pädagogischen und diagnostischen Feingefühls zusätzlich verstärkt.

Die Kinder, bei denen durch das Screening-Verfahren ein Sprachförderbedarf diagnostiziert wird, nehmen an einer zwölfmonatigen Maßnahme zur sprachlichen Förderung teil, deren Rahmen vom Niedersächsischen Kultusministerium festgelegt ist (vgl. Lisker 2013: 24). Die Teilnahme ist im niedersächsischen Schulgesetz § 64 Absatz 3 verankert, sodass diese Kinder einerseits einen rechtlichen Anspruch haben, andererseits die Teilnahme jedoch auch

Tabelle 5: Qualitätsmerkmale und deren Ausprägung innerhalb des Screenings-Verfahrens ‚Fit in Deutsch' (in Anlehnung an: Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013)

Kategorie	Unterkategorie	Beurteilung				
		sehr gut	*gut*	*ausreichend*	*nicht ausreichend*	*k. A.*
Sprachliche Basisqualifikation	Ausweisung und Anzahl der berücksichtigten Basisqualifikationen			x		
	Differenzierung der Aufgaben		x			
	Berücksichtigung instabiler Übergangserscheinungen				x	
	Bezug zu Basisqualifikationen: über ein Außenkriterium numerisch quantifiziert					x
	Expertenrating mit Interrater-Übereinstimmung					x
Validität	Bezug zu eindeutig benannter Spracherwerbstheorie					x
	Konstruktvalidität ist nachvollziehbar					x
	Empirische Faktorenstruktur					x
	Prognostische Validität					x
	Konvergente oder kriterienorientierte Validität					x
	Alltagsnähe des Testsituation			x		
	Alltagsnähe der Aufgaben/Beobachtungssituationen	x				
Objektivität	Manual/Testheft des Verfahrens			x		
	Objektivität					x
Reliabilität	Reliabilität des Verfahrens					x

Kategorie	Unterkategorie	Beurteilung				
		sehr gut	*gut*	*ausreichend*	*nicht ausreichend*	*k. A.*
Normierung	Bezug zu den Teilbereichen				x	
	Alter der Normierung					x
	Umfang der Normstichprobe					x
	Art der Gewinnung der Normstichprobe					x
	Unterscheidung unterschiedlicher Zielgruppen					x
Fehlerquote	Sensitivität					x
	Spezifität					x
	RATZ-Index					x
Qualifizierung päd. Fachkräfte	Durchführende Person weist Qualifikation für die Durchführung von Sprachstandsverfahren auf				x	
Zeitliche Anforderungen	Perspektive Kinder: zeitliche Dauer der Durchführung			x		
	Perspektive diagnostischer Aufwand: zeitliche Dauer der Durchführung, Auswertung & Dokumentation	x				
Mehrsprachigkeit	Werden Erst- sowie mehrsprachige Erwerbsformen berücksichtigt	x				
	Sprachbiografie, insb. Kontaktzeit mit Zweitsprache, Orte u. Qualität		x			
	Werden Eltern nach Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten d. Kindes befragt	x				
	Kann Diagnose unterschiedlich ausfallen, je nachdem ob Mehrsprachigkeit vorliegt	x				
	Separierte Normwerte für DaZ-Kinder				x	

im Sinne einer vorgelagerten Schulpflicht obligatorisch ist. Jedem Kind mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf wird eine Förderstunde pro Woche zugewiesen, die in der Regel in den Räumen der Kindertageseinrichtungen durchgeführt wird. Die Ausgestaltung in Bezug auf Gruppengröße, Mitwirken weiterer pädagogischer Fachkräfte etc. ist flexibel handhabbar und richtet sich nach dem Bedarf sowie vorhandenen Ressourcen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012b: 8).

Trotz dieser Konsequenz ist die langfristige Wirksamkeit derartiger Programme empirisch nicht eindeutig belegt und daher viel diskutiert. Die Vielzahl der Einflussfaktoren, die auf den (kindlichen) Sprach(en)erwerb einwirken (z. B. familiärer Kontext, soziales Umfeld, institutionelle Maßnahmen usw.) machen eine aussagefähige Evaluation spezifischer Sprachförderprogramme nahezu unmöglich. Darüber hinaus sind die gewählten Designs vorhandener Studien sehr verschieden und damit schwer vergleichbar (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012: 18).

Albers (2011) hat bezüglich der Frage notwendiger Diagnoseverfahren die fachpolitische Diskussion verschiedener Verbände nachgezeichnet, die darin übereinstimmen, isolierte Test- und Screeninginstrumente in den Kindertageseinrichtungen vernachlässigen zu wollen. Diese hätten maximal dann eine Berechtigung, wenn sie als Basis für eine anschließende systematische Förderung dienlich sind. Ebenfalls übereinstimmend wird eine fehlende Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte angezweifelt (vgl. Albers 2011: 73f.).

Aufgrund der Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes (2018), durch welche die Verantwortung der Sprachstandsfeststellung alleinig in die Verantwortung der Kindertageseinrichtungen gelegt wurde (siehe ausführlich Kapitel 2.1.2), muss diese Diskussion neu aufgenommen werden. Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) hat hierzu eine Stellungnahme abgegeben, in der die Reform grundsätzlich begrüßt wird. Gleichzeitig wird in der Stellungnahme darauf hingewiesen, dass die hinzukommende exkludierte Fördersystematik dem Grundgedanken der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung widerspreche, einen hohen bürokratischen Aufwand bedeute und die dafür zur Verfügung gestellten zeitlichen Ressourcen nicht ausreichen würden. Dies hätte, unter Berücksichtigung des ohnehin schon bestehenden Fachkräftemangels und einer damit verbundenen Belastung der tätigen Fachkräfte im Feld, negative Auswirkungen auf die Qualität der sprachlichen Bildungsprozesse. Die zeitlichen Ressourcen werden für gelingende Beziehungen und Interaktionen als entscheidende Rahmenbedingung herausgestellt (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2018: 4f.).

Schlussfolgerungen

Die beschriebenen standardisierten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zeigen, dass eine Einschätzung der kindlichen Sprach(en)entwicklung unter

Einbezug der Komplexität kommunikativer Handlungen nur schwer zu treffen ist. Die Verfahren können daher lediglich eine Hilfestellung bieten, durch die gezeigte sprachliche Performanz möglichst nah an die vorhandene Sprachkompetenz zu gelangen, sind jedoch von vielen Faktoren, unter anderem von der subjektiven Wahrnehmung und dem situativen Kontext, beeinflusst. Darüber hinaus erschweren die pädagogischen Rahmenbedingungen, wie der Personalschlüssel oder die Gruppenstruktur, oftmals eine systematisch standardisierte Beobachtung und Dokumentation. Diese ist gleichzeitig Voraussetzung, um einen möglichen Sprachförderbedarf zu identifizieren und die Kinder neben der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung bedarfsgerecht zu fördern. Im Rahmen der Sprach(en)bildung können Beobachtungen und Dokumentationen außerdem Informationen bezüglich der Interessen der Kinder oder Peerkonstellationen bieten.

Die Analysen der vorhandenen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung innerhalb des letzten Kindergartenjahres verdeutlichen weiterhin, dass es bundesweit keine einheitliche Vorgehensweise gibt und dass das in Niedersachsen eingesetzte Verfahren insbesondere im Kontext der Objektivität, Normierung sowie Qualifizierung der Fachkräfte als ‚nicht ausreichend' beurteilt wird. Dies ist aufgrund der damit verbundenen Konsequenzen für die betroffenen Kinder von hoher Bedeutung und kritisch zu betrachten. Zudem kommen die angeführten Studien einheitlich zu dem Ergebnis, dass die additiven Sprachförderkonzepte im Vergleich zur integrierten sprachlichen Bildung keinen signifikanten Mehrwert aufweisen (siehe Kapitel 1.3.3). Aus diesen beiden genannten Aspekten wird die Bedeutung der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung für die kindliche Sprach(en)aneignung zusätzlich gestärkt, die einer inklusiven und ressourcenorientierten Unterstützung aller Kinder gerecht wird.

Aufgrund der eingeschränkten Effizienz vorhandener Instrumente wird vermehrt auf regionale Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepte zurückgegriffen, deren Bedeutung für die Praxis insbesondere durch finanzielle Subventionen steigt. Im Folgenden sollen daher regionale Konzepte einzelner Kommunen exemplarisch vorgestellt und eine übergreifende quantitative Begriffsanalyse vorgenommen werden, um die Beschaffenheit jener Konzepte näher zu bestimmen.

2.3 Regionale Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepte

Das Land Niedersachsen fördert auf Grundlage einer Richtlinie aus dem Jahr 2016 Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im frühpädagogischen Bereich (Erl. d. MK v. 7.1.2016 – 21-51 303/8). Voraussetzung für eine Förderung sind Konzepte, die eine alltagsintegrierte

Sprachbildung vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Grundschulalter berücksichtigen und sich auf die Weiterführung von Konzepten und Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung sowie auf die Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte beziehen. Zuwendungsempfängerinnen und -empfänger sind die örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe, welche die Mittel an die jeweiligen Kindertageseinrichtungen beziehungsweise Träger weiterleiten. Verpflichtende Bestandteile des jährlich fortzuführenden regionalen Konzeptes müssen die fachlichen Anforderungen nach der ergänzenden Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung' des Niedersächsischen Kultusministeriums erfüllen.[26] Die Förderperiode läuft von 2016 bis 2019 über jeweils ein Jahr (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016c).[27] Der Erlass hat zur Folge, dass seit 2011 eine Vielzahl regionaler Konzepte zur alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung existiert.

Durch eine Internetrecherche konnten siebzehn Konzepte niedersächsischer Kommunen ausfindig gemacht werden, die anhand einer quantitativen Begriffsanalyse analysiert wurden. Die Suchfunktion des Wortes ‚sprach' diente diesbezüglich für eine Sammlung aller verwendeten Wörter. Dabei wurden unterschiedliche Wortarten, Konjunktionen sowie Einzahl- und Mehrzahlbildungen ignoriert und unter dem jeweiligen Substantiv zusammengefasst. Anhand eines zweischrittigen Vorgehens wurden induktiv Kategorien zu den gesammelten Begriffen gebildet. Da in den regionalen Konzepten zum Teil ähnliche, aber nicht identische Begriffe formuliert sind, werden in einem ersten Abstraktionsschritt zunächst Oberbegriffe benannt. Der zweite Abstraktionsschritt bringt die so entstandenen Oberbegriffe in einen größeren theoretischen Zusammenhang und stellt damit eine weitere Abstraktion dar.[28]

Diese Analyse soll einerseits einen Eindruck von der Verwendung der spezifischen Begrifflichkeiten geben und andererseits aufgrund der quantitativen Daten zu den einzelnen Bereichen Aussagen über die Schwerpunkte der Einrichtungen im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung treffen. Dabei handelt es sich um eine rein quantitative Inhaltsanalyse, die keine Aussagen über die Qualität sowie die Kontextualisierung der einzelnen Themen treffen kann. Um dennoch eine geeignete Zuordnung vornehmen zu können ohne die Daten zu verfälschen, wurde der Kontext, in dem der jeweilige Begriff steht, bei der Zählung mitberücksichtigt. Dieser beinhaltet eine Analyse, ob ein Begriff auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte

[26] Für die detailliertere Darstellung der Inhalte aus der ergänzenden Handlungsempfehlung siehe Kapitel 2.1.1.

[27] Diese Richtlinie ergänzt die aus dem Jahr 2011 eingeführte ‚Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich'.

[28] Eine ausführliche Tabelle der zwei Abstraktionsschritte sowie der jeweils subsummierten Begriffe befindet sich im Anhang der Arbeit.

(PF) oder der Kinder (K) thematisiert wurde. Die Ebene der pädagogischen Fachkräfte bezieht sich insbesondere auf Aspekte, welche die konzeptionelle Gestaltung, das Wissen der Fachkräfte sowie Themen im Rahmen von Fortbildungen betreffen. Stehen jedoch die Auswirkungen für die Kinder, beziehungsweise deren Lern- und Entwicklungsprozesse im Fokus, wurde dies der Ebene der Kinder zugeordnet. Der Bereich der Sprachtherapie/Logopädie wurde in der quantitativen Analyse nicht berücksichtigt, da er nicht Aufgabe der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist, sondern einen Tätigkeitsbereich externer Fachkräfte darstellt. Tabelle 6 liefert einen Überblick der verwendeten Begriffe auf der zweiten Abstraktionsstufe.

Insgesamt zeigt sich, dass innerhalb der regionalen Konzepte sehr große quantitative Unterschiede bestehen, was die Nennung sprachlicher Begrifflichkeiten angeht. Der Mittelwert liegt bei n=192, wobei insbesondere Hildesheim, Aurich und Verden besonders niedrige Werte (n<100) aufweisen und Göttingen (n=376) sowie die Grafschaft Bentheim (n=535) Ausreißer nach oben darstellen. Das regionale Konzept der Grafschaft Bentheim stellt insgesamt einen ‚Sonderfall‘ dar. Die Sprachförderung bildet hier weiterhin einen Schwerpunkt, was sich auch in den Werten innerhalb der Kategorien ‚alltagsintegrierte Sprachbildung‘ und ‚additive Sprachförderung‘ zeigt, da letztere einen nahezu doppelt so hohen Wert aufweist. Darüber hinaus kommt der hohe Gesamtwert innerhalb des Konzeptes der Grafschaft Bentheim aufgrund sehr hoher Nennungen in den Kategorien; Sprache(n), Erwerbsprozess sowie Sprachkompetenz zustande, die außerdem primär auf der Ebene des Kindes liegen, was im Vergleich zu den anderen Konzepten ebenfalls außergewöhnlich ist.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde bereits des Öfteren die Hinwendung zu alltagsintegrierten Sprach(en)bildungskonzepten thematisiert, die auch innerhalb des Erlasses als Bedingung für die finanziellen Zuwendungen gestellt wurde. Gleichzeitig zeigt sich in den dargestellten Programmen und Konzepten, dass die additive Sprachförderung nach wie vor einen Schwerpunkt in der pädagogischen Arbeit darstellt. Abbildung 6 zeigt das Verhältnis der Nennungen alltagsintegrierter Sprach(en)bildung sowie additiver Sprachförderung innerhalb der analysierten regionalen Konzepte.

Tabelle 6: Auswertung der quantitativen Begriffsanalyse

	Alltagsintegrierte SB		Additive SF		Didaktik einer SB/SF	Rolle PF	Sprachenvielfalt		Sprach-e(n)		Erwerbs-formen	Regis-ter	Erwerbsprozess		Kompetenz		Summe	Gesamt
	PF	K	PF	K	PF	PF	PF	K	PF	K	K	K	PF	K	PF	K		
Aurich	9	1	4	-	3	3	1	-	10	1	1	-	4	13	-	-	50	6.688
Braunschweig	54	6	61	10	66	5	1	1	3	8	2	-	4	9	2	3	235	5.538
Delmenhorst	22	3	49	11	21	9	1		31	17	6	2	3	10	8	17	210	6.915
Emsland	27	5	21	6	15	3	-	-	1	16	9	-	-	13	1	17	134	2.067
Goslar	94	8	73	9	4	12	1	2	7	8	-	5	1	14	4	9	251	6.561
Göttingen	62	11	71	9	42	26	1	16	20	29	11	28	12	21	9	8	376	7.793
Grafschaft Bentheim	35	12	62	23	34	18	3	25	33	12 5	27	12	11	51	18	46	535	16.742
Heidekreis	37	8	62	9	23	4	1	-	-	9	-	3	8	9	1	12	186	3.058
Hildesheim	4	-	5	-	1	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	14	1.333
Langenhagen	19	6	30	6	17	5		6	12	11	2	-	9	19	3	11	156	2.718
Oldenburg	67	4	48	3	18	5	-	6	4	10	1	2	3	5	3	1	180	4.241
Osnabrück	53	13	66	22	31	1	-	3	18	18	21	-	3	22	4	20	295	5.471
Osterholz	21	1	17	3	32	3	2	1	16	1	-	1	1	5	2	1	107	2.129
Stade	10	7	8	2	23	4	-	1	4	16	2	1	2	19	1	3	103	1.323
Verden	19	9	22	8	5	8	1	1	11	4	4	-	-	3	-	1	96	1.243
Wesermarsch	18	4	10	-	8	4	-	13	2	30	8	-	6	23	5	7	138	3.859
Wolfenbüttel	34	11	35	7	9	18	1	3	12	7	11	3	11	17	5	7	191	3.958

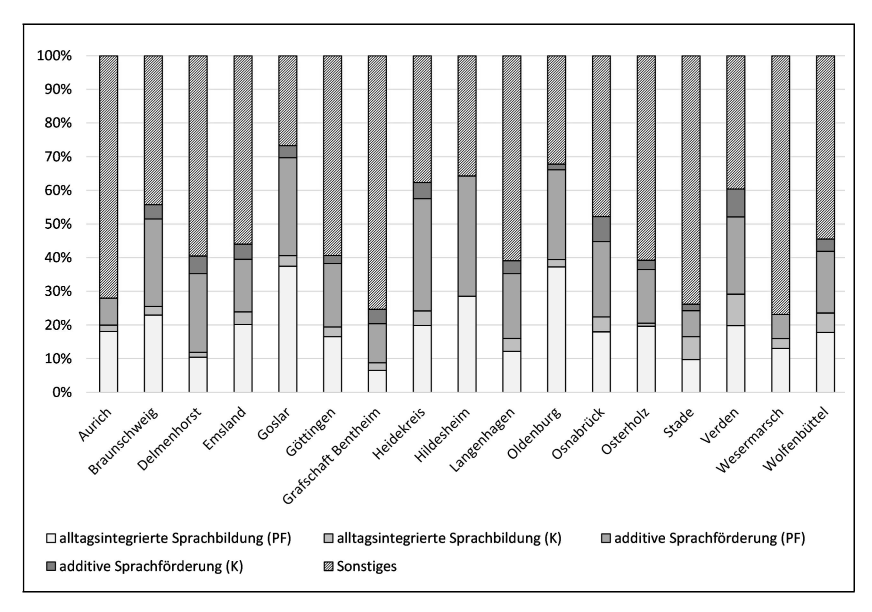


Abbildung 6: Worthäufigkeiten in den Kategorien ‚alltagsintegrierte Sprachbildung' und ‚additive Sprachförderung' auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte sowie Kinder

Tabelle 6 sowie Abbildung 6 veranschaulichen, dass sowohl die Begriffe der ‚alltagsintegrierten Sprachbildung' als auch der ‚additiven Sprachförderung' primär auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte thematisiert werden. Dies lässt sich insbesondere durch die Textsorte sowie Zielgruppe erklären. Dennoch gibt es andere Kategorien (Sprach(en)vielfalt, Sprache(n), Spracherwerbsprozess sowie Sprachkompetenz), bei denen die Perspektive der Kinder stärker in den Blick genommen wird. Des Weiteren zeigt sich bei der vergleichenden Analyse, dass die additive Sprachförderung in sieben Konzepten quantitativ häufiger genannt wird. Dies verdeutlicht, dass es keine einheitliche Abgrenzung der Begriffe Sprach(en)bildung und Sprachförderung zu geben scheint. In den meisten Konzepten werden beide Begriffe zusammenhängend und gleichbedeutend nebeneinandergestellt – zum Teil trotz einer theoretisch vorgenommenen Abgrenzung. Zusätzlich findet man Konstruktionen wie ‚durchgängige Sprachförderung', was die fehlende Eindeutigkeit überdies erhöht (siehe auch Kapitel 1.3.1).

Schlussfolgerungen

Wie in der Analyse gezeigt werden konnte, liegt in vielen Konzepten der Schwerpunkt weiterhin, zumindest sprachlich gesehen, auf der additiven Sprachförderung. Darüber hinaus zeigt sich eine Fokussierung auf Kinder mit Migrationserfahrungen und/oder ethnischer/sozialer sowie familiär bedingter Bildungsbenachteiligung. Mehrsprachig aufwachsende Kinder werden fast ausnahmslos in direkten Zusammenhang mit einem notwendigen Sprachförderbedarf gebracht. Ein Hinweis auf Kinder, die bilingual aufwachsen und beide Sprachen altersgerecht beherrschen, findet sich nicht. Dies lässt sich gegebenenfalls damit erklären, dass die Einrichtungen aufgrund der Anzahl der Kinder mit Migrationserfahrungen Gelder zugewiesen bekommen. So wird zum einen das Bild der förderbedürftigen Kinder mit Migrationserfahrungen gefestigt und zum anderen werden Einrichtungen dazu gebracht, diese Zahlen nach außen so darzustellen. Eine Mittelzuweisung, die aufgrund der diagnostizierten Förderbedarfe aller Kinder innerhalb der Einrichtungen erfolgt, würde dem Verständnis einer alltagsintegrierten Sprachbildung gerechter werden, jedoch einen erheblichen Mehraufwand bedeuten, der in der Praxis nur schwer umsetzbar wäre.

Eine zweite Begründung für den Fokus auf den Förderbedarf ließe sich durch die Tradition der Sozialen Arbeit als *Hilfe* für Menschen herstellen (vgl. u. a. Gängler 2005: 772ff.). Das Erkennen und Unterstützen von Förderbedarfen folgt dieser Tradition damit eher als ein Hervorheben der Kinder, die im Spracherwerb durch das Beherrschen mehrerer Sprachen den ausschließlich deutschsprachigen Kindern überlegen sind. Zusätzlich stehen die frühpädagogischen Einrichtungen unter dem Druck, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, was durch die explizite Betrachtung des Jahres vor der Einschulung deutlich wird. Hierbei – und in der gesamten Thematik der Sprachförderung – ist zu berücksichtigen, dass die regionalen Konzepte im Kontext der Richtlinie und mit dem Ziel der Mittelzuweisung verfasst wurden, sodass Bedarfe hervorgehoben werden müssen.

Eine weitere Auffälligkeit, die in vielen regionalen Konzepten zu finden ist, stellt die Tatsache dar, dass für die Fort- und Weiterbildung zunehmend das eigene pädagogische Personal genutzt wird. Dieses birgt Chancen wie beispielsweise die bedarfsorientierte Planung, aber gleichzeitig ebenfalls Gefahren wie unter anderem fehlende Impulse und Kontrollen von außen.

Die verschiedenen Akteurinnen und Akteure, die an der (Weiter-)Entwicklung der regionalen Konzepte beteiligt sind, machen deutlich, dass die Thematik der Sprach(en)bildung und Sprachförderung mittlerweile zum einen institutionsübergreifend und zum anderen mit politischer Beteiligung diskutiert wird. Es zeigt sich jedoch gleichzeitig, dass verschiedene Konzepte nebeneinander bestehen, die in den einzelnen Kommunen ausformuliert und weiterentwickelt werden, ohne eine übergreifende Verständigung voranzubringen. So wird das ohnehin stark föderalistisch strukturierte System in den

Kommunen weiter differenziert. Dies lässt einerseits regionsspezifische Besonderheiten zu und macht den Einbezug der einzelnen Praxiseinrichtungen besser möglich, andererseits führt es jedoch zu der vorhandenen Vielzahl, die eine Vergleichbarkeit und Orientierung kaum möglich macht.

Die hohe Anzahl an Konzepten trägt dazu bei, dass die pädagogischen Fachkräfte mit vielen Begriffen im Rahmen der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in Berührung kommen. Dies muss im Rahmen des Forschungsdesigns berücksichtigt werden, da die soziale Erwünschtheit des Antwortverhaltens hier besonders hoch ausfallen könnte und eine große Abweichung zum tatsächlich gezeigten pädagogischen Handeln bestehen kann. Im folgenden Kapitel werden die einzelnen (Teil-)Fragestellung aus den theoretischen Ausführungen hergeleitet, die wiederum die Wahl des Forschungsdesigns bestimmen.

2.4 Herleitung der (Teil-)Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit wird eine explorative Betrachtung des Verständnisses einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung sowie der didaktischen Vorstellungen im institutionellen Kontext aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte in Niedersachsen fokussiert. Die zentrale Fragestellung lautet daher:

Wodurch ist das didaktisch-pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in Niedersachsen bestimmt?

Die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung erfolgt mithilfe von Antworten auf Teilfragestellungen, die aus der Theorie hergeleitet werden.

Im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik existiert eine Vielzahl an verschiedenen Projekten und Konzepten sowie Ratgebern für pädagogische Fachkräfte, die insbesondere innerhalb der letzten fünf Jahre entwickelt wurden (vgl. u. a. Beci 2019; Jungmann/Morawiak/Meindl 2018; Kammermeyer et al. 2018; Sachse/Volkmann 2018; Conrady 2017; Wieber 2017a; Wieber 2017b; Frank et al. 2016; Scharff Rethfeldt 2016; Huppertz/Huppertz 2015; Kucharz/Machowiak/Beckerle 2015; Löffler/Vogt 2015). In Kapitel 1.3.2 wurden die bundesweiten Projekte ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist‘ sowie ‚BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift‘ vorgestellt, die einen großen Einfluss auf die Entwicklungen in der frühpädagogischen Praxis nehmen. Ein weiteres Beispiel sind die niedersachsenweit entwickelten regionalen Konzepte zur alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung (siehe Kapitel 2.3). Die bestehende Vielzahl an Initiativen hat potenziell Auswirkungen auf das vorhandene Wissen

der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)-bildung. Die erste Teilfragestellung lautet demnach:

Welches Wissen haben die pädagogischen Fachkräfte über eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung?

In der theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Sprachförderung', ‚Sprachbildung' sowie ‚Sprach(en)bildung' (insbesondere in Kapitel 1.3.1) konnte gezeigt werden, dass kein einheitliches Verständnis und damit keine eindeutige Abgrenzung der unterschiedlichen Konzepte bestehen. Neben expliziten Differenzierungen (vgl. u. a. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 17f.; Reich 2008b: 31) ist insbesondere in praxisrelevanter Literatur, wie dem Bildungs- und Orientierungsplan sowie der ergänzenden Handlungsempfehlung für Sprachbildung und Sprachförderung (siehe Kapitel 2.1.1), eine nahezu synonyme Verwendung beider Begrifflichkeiten zu verzeichnen. Außerdem existieren weiterhin zahlreiche aktuelle Publikationen, die sich ausdrücklich auf die Sprachförderung beziehen (vgl. u. a. Beckerle 2017; Löffler/Vogt 2015; Reich 2008a). Veröffentlichungen zur Sprachbildung sind erst seit 2011 vermehrt zu finden (vgl. u. a. Becker-Mrotzek/Roth 2017; Schröder/Keller 2012; Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011). Ohne Einbezug des Praxisfeldes ist zudem schwer zu beurteilen, inwieweit sich theoriebasierte Unterscheidungen der Konzepte Sprach(en)bildung und Sprachförderung in der praktischen Arbeit bereits etabliert haben.

In Kapitel 1.5 konnte weiterhin veranschaulicht werden, dass sich existierende und in der Frühpädagogik angewandte didaktische Ansätze durch eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung erweitern lassen. Diese Zusammenführung ist in einigen Ansätzen – insbesondere im Situationsorientierten Ansatz – seit Längerem existent. Die relativ aktuellen Differenzierungen zwischen Sprachförderung sowie Sprach(en)bildung einerseits und die Komplexität der Thematik andererseits führen zu folgender zweiter Teilfragestellung:

Welches Verständnis haben die pädagogischen Fachkräfte von einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung?

Zur Gestaltung des pädagogischen Alltags werden von den Kindern sowie pädagogischen Fachkräften vielzählige Interaktionsformen genutzt. Einen wesentlichen Bestandteil bilden die Peerinteraktionen, in denen die Kinder oftmals ohne Anleitung der pädagogischen Fachkräfte miteinander spielen. Hierbei handelt es sich um sogenannte indirekte Lernarrangements, die von den kindlichen Interessen ausgehen, in denen Kinder sich selbstständig organisieren, Lösungswege finden und den Spielverlauf lenken. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte liegt insbesondere darin, Materialien bereitzustellen, den Raum entsprechend zu gestalten und die Kinder zur selbstständigen Auseinandersetzung anzuregen (vgl. Kasüschke 2016: 100). Daneben können pädagogische Fachkräfte in direkten sowie gezielten Lernarrangements die

Aktivitäten bewusst anleiten und hierfür die Gruppengröße bestimmen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 37ff.). Der Verlauf dieser Angebote ist dann durch die Zielsetzungen, Lerninhalte und das methodische Vorgehen aus der Perspektive der Fachkräfte bestimmt (vgl. Kasüschke 2016: 105). Welche didaktischen Settings im Alltag dominieren, ist überdies eng mit den Konzepten der Einrichtungen sowie den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte verbunden. Eine Teilfragestellung soll sich daher dieser Thematik wie folgt widmen:

Welche Aktivitäten charakterisieren die pädagogischen Fachkräfte als Situationen alltagsintegrierter Sprach(en)bildung?

Die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit erfolgt durch die Fachkräfte, die innerhalb der Institution tätig sind. In den verschiedenen Konzepten zur Sprachförderung sowie Sprach(en)bildung (siehe Kapitel 1.3.1) konnte dabei aufgezeigt werden, dass sich die Sprachförderung insbesondere an Kinder mit festgestellten Defiziten orientiert, wohingegen die Sprach(en)bildung auf alle Kinder ausgerichtet ist. Mit der Fokussierung der Sprach(en)bildung geht dementsprechend die Hinwendung zu den Ressourcen einher – auch im Kontext der mehrsprachigen Sprach(en)aneignung. In Kapitel 1.2 konnte gleichzeitig aufgezeigt werden, dass die Lebenswelten der Kinder immer heterogener werden und dies mit einer steigenden sprachlichen Vielfalt im Zusammenhang steht. Gleichzeitig zeigen Aspekte insbesondere im schulischen Kontext verschiedene Haltungen der Fachkräfte auf, die im Spannungsfeld stehen, zwischen institutioneller Diskriminierung sowie dem monolingualen Habitus auf der einen Seite und einer Chancengleichheit verbunden mit der Unterstützung und Wertschätzung der unterschiedlichen Herkunftssprachen auf der anderen Seite. Diese konträren Positionen haben grundlegende Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und es kann angenommen werden, dass sie ebenfalls innerhalb der frühpädagogischen Bildung existieren. Aus diesem Grund widmet sich eine Teilforschungsfrage diesem Verhältnis wie folgt:

Welche Haltungen der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen ihr Handeln im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung?

Die pädagogischen Fachkräfte verfügen über einen individuellen Gestaltungsspielraum, der Rahmen wird jedoch aufgrund rechtlicher, curricularer, struktureller sowie konzeptioneller Vorgaben geschaffen. Die Beschäftigung mit den institutionellen Rahmenbedingungen in Kapitel 1.6 brachte dabei eine Art querliegende Dimension jener Voraussetzungen hervor (siehe Kapitel 1.6 Abbildung 4). Die niedersächsischen Rahmenbindungen im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung haben auf curricularer Ebene durch die ergänzende Handlungsempfehlung für Sprachbildung und Sprachförderung (2011) sowie die Modularisierung der Rahmenrichtlinien für die sozial-

pädagogische Ausbildung (2016) einen wesentlichen Wandel erfahren (siehe Kapitel 1.3.1). Hinzu kommen die rechtlichen Rahmenbedingungen durch die Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes (2018) (siehe Kapitel 2.1.2). Deren Auswirkungen auf die frühpädagogische Praxis sind bislang nicht erforscht. Strukturelle Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der Personalschlüssel, zur Verfügung stehende Vor- und Nachbereitungsstunden sowie die Gruppenkonstellationen innerhalb der Kindertageseinrichtungen werden in vorhandenen Studien teilweise, zumeist jedoch am Rande berücksichtigt (vgl. u. a. Schmidt 2012: 147ff.; König 2009: 191ff.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher eine Teilfragestellung explizit auf den Bereich der institutionellen Rahmenbedingungen wie folgt bezogen sein:

Welchen Einfluss haben die institutionellen Rahmenbedingungen bei der Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung?

Die statistischen Daten (siehe Kapitel 1.2) heben den Stellenwert einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung hervor, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder ausrichtet und die verschiedenen Sprachbiografien berücksichtigt. Diese Tatsache macht eine Sprach(en)bildung, die an alle Kinder adressiert ist und nicht einzelne Kinder mit spezifischen Defiziten selektiert, im besonderen Maße wirksam. Die Ergebnisse der vorgestellten Evaluationsstudien aus dem Kapitel 1.3.3 bestärken diese Auffassung, indem sie bei einer additiven Förderung keine bzw. geringere Lerneffekte feststellen als bei einer integrierten Sprach(en)bildung (vgl. u. a. Egert/Hopf 2016: 153ff.; Kammermeyer/Roux 2013: 521).

Dabei ist der Einbezug weiterer Herkunftssprachen in die pädagogische Arbeit, insbesondere unter dem Aspekt der identitätsstiftenden Funktion von Sprache (vgl. u. a. Kresic 2006), von besonderer Relevanz. Hinzu kommt, dass die Frühpädagogik als erste Instanz im institutionellen Bildungskontext eine kompensatorische Wirkung auf die künftige Bildungsteilhabe der Kinder nehmen kann (vgl. Slupina/Klingholz 2013: 4; Becker 2006: 451; Rabe-Kleberg 2005: 83). In Kapitel 1.3 wird die Bedeutung der Frühpädagogik für die frühkindliche (Sprachen-)Entwicklung herausgestellt. Die vorgestellten Ansätze des *Scaffolding*, *Sustained Shared Thinking* und der *Guided Participation* zeigen darüber hinaus Möglichkeiten gemeinsamer Interaktion und Kommunikation auf, in denen das Potenzial eines Entwickelns und Konstruierens von Gedanken besteht (siehe Kapitel 1.4.2). Diese Haltung bietet damit die besondere Gelegenheit einer freien Entfaltung und flexiblen bedürfnisorientierten Gestaltung der pädagogischen Arbeit, die ebenfalls im Rahmen der didaktischen Ansätze anklingt (siehe Kapitel 1.5).

Die hohe Heterogenität der kindlichen Lebenswelten und insbesondere der kindlichen Sprachbiografien kann im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung als Chance und Herausforderung zugleich gesehen werden (vgl. Beutel/Bos/Porsch 2013: 9f.). Einerseits bietet eine

Vielzahl an verschiedenen Herkunftssprachen und Kulturen einen Reichtum, der innerhalb der pädagogischen Arbeit aufgegriffen werden kann, und andererseits erschwert diese Pluralität das Eingehen und Einbeziehen individueller Kontexte. In diesem Zusammenhang ist die Gefahr des *othering* von besonderer Relevanz, welches vor allem durch das Bedürfnis des Einbezugs anderer Sprachen und Kulturen hervorgebracht wird (siehe Kapitel 1.2). Eine besondere Herausforderung und gleichzeitig wesentliche Aufgabe im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung stellt dabei die Diagnose des kindlichen Sprach(en)standes dar.[29]

Ein weiterer Aspekt ergibt sich aus dem Zusammenspiel zwischen Bildungsauftrag, gesellschaftlicher Verantwortung sowie Qualifikation und Arbeitsbelastung. An die pädagogischen Fachkräfte werden, ausgelöst durch den Bildungsauftrag, immer neue Anforderungen herangetragen. Diese müssen jedoch in das Verhältnis der Trias Bildung, Erziehung und Betreuung gebracht werden (siehe Kapitel 2.1). In Kapitel 1.6 wurden die Ergebnisse einer bundesweiten AQUA-Studie sowie eine Erhebung von ver.di dargestellt, die übereinstimmend fehlende Ressourcen im Bereich der Arbeitsbedingungen feststellten. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte lautet eine Teilfragestellung dementsprechend:

Wo sehen die pädagogischen Fachkräfte im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung Chancen und Herausforderungen?

Für jede bedarfsorientierte Arbeit ist eine Diagnose des kindlichen Entwicklungsstandes fundamental. Zur Beobachtung, Dokumentation sowie Diagnose des kindlichen Sprach(en)standes existieren verschiedene Verfahren (siehe Kapitel 2.2). Die Sprachstandsfeststellung im ersten Jahr vor der Einschulung erfolgte bis zum Jahr 2018 niedersachsenweit einheitlich, jedoch weist das hierfür eingesetzte Verfahren ‚Fit in Deutsch' einige Schwächen auf (siehe Kapitel 2.2.2). Die große Bandbreite vorhandener Instrumente, Tests und Screeningverfahren lässt damit auf eine hohe Differenz innerhalb der Diagnose von sprachlichen Fähigkeiten der Kinder schließen. Diese Unterschiede werden durch die Komplexität des kindlichen Sprach(en)aneignungsprozesses weiter gestärkt, die sich bei mehrsprachigen Kindern durch die hinzukommende(n) Sprache(n) zusätzlich steigert. Neben der Komplexität stellen die eigene Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte und daraus resultierende mögliche Beurteilungsfehler weitere Aspekte dar, welche die Variabilität erhöhen (vgl. u. a. Jürgens 2005: 136f.; Schröder 1997: 58f.). Darüber hinaus sind für die Durchführung der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zeitliche Ressourcen notwendig, sodass die institutionellen Rahmen-

[29] Aufgrund der Relevanz der sprachlichen Diagnose wird diesem Aspekt eine separate Teilfragestellung gewidmet.

bedingungen (siehe Kapitel 1.6) in diesem Kontext ebenfalls Einfluss nehmen. Aus den beschriebenen Aspekten resultiert folgende Teilfragestellung:

Wie diagnostizieren die pädagogischen Fachkräfte den Sprach(en)stand der Kinder?

In den ersten sieben Teilfragestellungen stehen das Verständnis sowie die Einstellungen und Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund. Demnach handelt es sich um eine aus ihrer Sicht theoretische Perspektive. In verschiedenen Studien konnte jedoch festgestellt werden, dass eine Differenz zwischen theoretischen Annahmen und tatsächlichem Handeln existiert (vgl. u. a. König 2009). Die Gründe hierfür können vielfältig sein und beispielsweise in den vorzufindenden institutionellen Rahmenbedingungen liegen. Weitere Möglichkeiten ergeben sich aus einem gegebenenfalls sozial erwünschten Antwortverhalten oder der Beschaffenheit des situativen Handelns, die eine Reflexion häufig erst im Nachhinein ermöglichen. Daher widmet sich eine Teilfragestellung wie folgt der praktischen Ebene:

Welches sprachlich-interaktive Handeln zeigen die pädagogischen Fachkräfte im pädagogischen Alltag?

Schlussfolgerungen

Die theoretische Auseinandersetzung konnte zeigen, dass das Thema der ‚alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik' insgesamt ausführlich und komplex diskutiert wird. Um dieser Komplexität zu entsprechen und gleichzeitig verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, wird in der vorliegenden Arbeit ein möglichst breiter Forschungsansatz gewählt. Dem angelegten Forschungsansatz wird wiederum mit einer Differenzierung im Rahmen der Forschungsfragen entsprochen. Die zentrale Forschungsfrage untergliedert sich dabei in die acht vorgestellten Teilforschungsfragen.

3 Methodisches Vorgehen

Die ersten zwei Kapitel dienen dazu, das Forschungsfeld dieser Arbeit theoretisch zu fundieren und zu spezifizieren. Aus der Auseinandersetzung wurden im vorherigen Kapitel 2.4 die forschungsleitenden Teilfragestellungen hergeleitet. In diesem Kapitel erfolgt darauf aufbauend eine nähere Beschreibung der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

3.1 Forschungsvorhaben

Die zentrale Fragestellung sowie Teilfragestellungen dieser Arbeit verdeutlichen die Komplexität des vorliegenden Erkenntnisinteresses. Zur möglichst umfassenden Beantwortung dieser Fragestellungen wird daher ein mehrstufiges Forschungsdesign genutzt, das sowohl quantitative als auch qualitative Anteile enthält. Kuckartz (2014) fasst die Definitionen zu kombinierten Methodendesigns einiger bedeutender Vertreterinnen und Vertreter zusammen und gelangt zu folgender Arbeitsdefinition:

> Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen (Kuckartz 2014: 33).

Kuckartz fokussiert in seiner Definition die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden und lässt bewusst die Motive außer Acht, da diese sich bei jedem Design individuell ergäben. Als Vorteile werden beispielsweise die Multiperspektivität, die Erhöhung der Validität sowie das bessere und tiefere Verständnis des zu untersuchenden Gegenstandes angeführt. Zudem fordert er, die Wahl des Designs anhand der zu untersuchenden Forschungsfrage zu bestimmen (vgl. ebd.: 32ff.). Im Folgenden soll daher die Methodenauswahl in Bezug zum untersuchten Feld sowie zu den Forschungsfragen dargestellt werden.

Das Feld der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung innerhalb der Frühpädagogik wurde in den ersten zwei Kapiteln dieser Arbeit umrissen. In der theoretischen Auseinandersetzung konnte gezeigt werden, dass bundesweit eine Vielzahl an Konzepten, Programmen sowie Evaluationsstudien existiert. Dies führt jedoch gleichzeitig zu einer hohen Heterogenität, die sich durch

verschiedene Schwerpunktsetzungen ausdifferenziert. Die Identifizierung grundsätzlicher Tendenzen, insbesondere auf der Ebene der Bundesländer, erscheint daher nahezu unmöglich. Darüber hinaus existieren insbesondere in Niedersachsen jüngere Entwicklungen (siehe Kapitel 2), deren Auswirkungen auf die Praxis aktuell noch nicht erforscht sind. Aus diesem Grund liegt der Fokus der Arbeit, trotz vorhandener Forschungen in diesem Bereich, weiterhin auf einem explorativen Design. Fielding und Fielding (1986) haben im Kontext der Triangulation verschiedener Methoden bereits in den 1980er Jahren gefordert:

> What is important is to choose at least one method which is specifically suited to exploring the structural aspects of the problem and at least one which can capture the essential elements of its meaning to those involved (Fielding/Fielding 1986: 34).

Abbildung 7 (s. n. S.) zeigt die Verbindung zwischen den einzelnen methodischen Schritten und den jeweiligen Teilfragestellungen auf.

Die Daten aus dem Fragebogen bringen Ergebnisse hervor, die aufgrund der Stichprobe für das Bundesland Niedersachsen repräsentativ sein können. Im Rahmen der Gruppeninterviews steht hingegen die individuelle Perspektive der pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund. Beide Daten können jedoch ausschließlich Informationen zu den theoretischen Annahmen seitens der pädagogischen Fachkräfte liefern. Die Videoaufnahmen dienen in einem weiteren Schritt dazu, die Aussagen in Verbindung zum tatsächlichen sprachlich-interaktiven Handeln der pädagogischen Fachkräfte zu setzen. In einzelnen Teilfragestellungen werden dabei Ergebnisse aus zwei verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden miteinander in Zusammenhang gebracht. Die Teilaspekte aus den einzelnen Erhebungsphasen werden im Anschluss zu zentralen Ergebnissen kondensiert.

Schlussfolgerungen

Der Forschungsansatz dieser Arbeit wurde so gewählt, dass sich die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsmethoden aufeinander beziehen lassen und damit ergänzen. Die Anzahl der einbezogenen Einrichtungen sowie pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter reduziert sich dabei über die einzelnen Auswertungsschritte hinweg, gleichzeitig erfolgt jedoch eine inhaltliche Vertiefung. Es handelt sich demnach um ein *sequenzielles Vertiefungsdesign*, in dem die qualitativen Daten dazu dienen, die Erkenntnisse aus der quantitativen Erhebung besser zu verstehen (vgl. Kuckartz 2014: 77f.). Die Daten aus dem Fragebogen bringen beispielsweise Assoziationen der Fachkräfte zu den Themen Sprachförderung und Sprach(en)bildung hervor, deren Bedeutung sowie genaueres Verständnis anhand der Analyse der Gruppeninterviews konkretisiert werden kann.

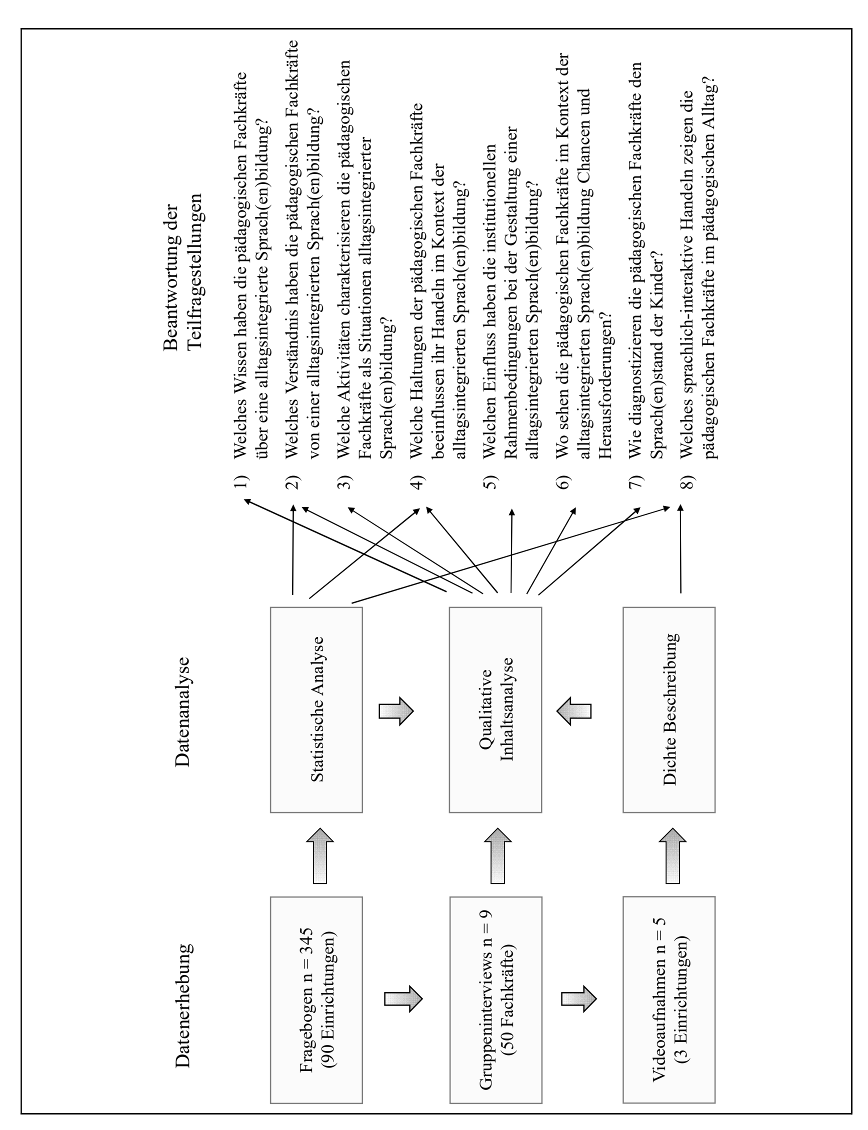


Abbildung 7: Forschungsvorhaben dieser Untersuchung

Wie die Verbindungen in Abbildung 7 verdeutlichen, kommt den Videoaufnahmen und deren Analyse eine gesonderte Funktion zu, durch die die praktische Ebene berücksichtigt wird. Diese ganzheitliche Betrachtung stellt ein besonderes Potenzial der vorliegenden Arbeit dar.

3.2 Darstellung der Datenerhebungsinstrumente

Dieses Kapitel dient dazu, die jeweiligen methodischen Schritte näher zu beschreiben und in Bezug zum Forschungsvorhaben zu begründen.

3.2.1 Quantitative Befragung

Für die Erstellung des Fragebogens (siehe Anhang) erfolgt eine Orientierung an bereits bestehenden Erhebungsinstrumenten (vgl. Faas 2013: 299ff.; Schmidt 2012: 266ff.). Zur Validierung wurden außerdem Expertinnen- und Expertengespräche durchgeführt. Hierbei handelte es sich um Vertreterinnen und Vertreter aus allen Phasen der sozialpädagogischen Ausbildung (Studierende des Berufsschullehramtes, (promovierte) wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Professorinnen und Professoren aus dem Bereich der Sprachwissenschaft und -didaktik sowie der Sozialpädagogik/-didaktik sowie praktizierende Diplom-Sozialpädagoginnen). Des Weiteren wurde mit acht Studierenden ein Pretest durchgeführt, in dem sie einerseits die Fragen beantworteten und darüber hinaus Anmerkungen zum Fragebogen tätigen sollten. Mithilfe des Pretests konnten Rückschlüsse für die notwendige Bearbeitungszeit gezogen und der Fragebogen optimiert werden. Abbildung 8 zeigt die inhaltliche Struktur des Fragebogens auf.

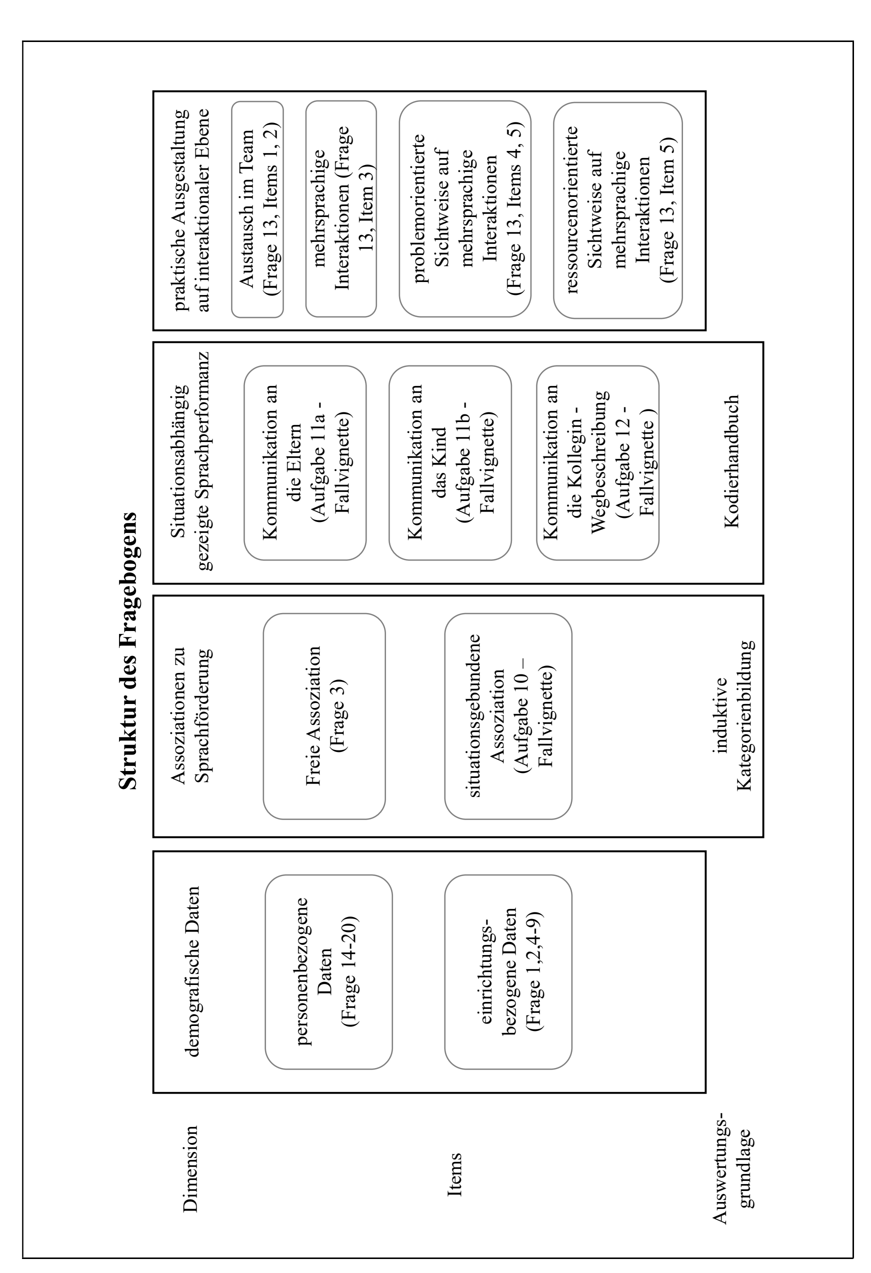


Abbildung 8: Struktur des Fragebogens in dieser Untersuchung

Im Folgenden werden die einzelnen Items des Fragebogens beschrieben, die sich an den vier Untergliederungen aus der Abbildung orientieren.

1) Demografische Daten

Bei den Angaben zur Einrichtung werden Daten über die Einwohnerinnen- und Einwohneranzahl der Kommune, die Trägerschaft, das (Nicht-)Vorhandensein eines Sprachförderkonzepts sowie die Anzahl der Gruppen und der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit Fluchterfahrung erfasst. Beim Migrationshintergrund wird außerdem separat erfragt, wie viele der Kinder eine andere Erstsprache sprechen, da die statistischen Daten zeigen, dass etwa die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund monolingual deutsch aufwachsen (siehe Kapitel 1.2). Außerdem werden die drei häufigsten gesprochenen Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund sowie mit Fluchterfahrung erhoben.

Am Ende der Befragung werden zusätzlich Angaben zur Person erfasst, die Merkmale beinhalten wie: Geschlecht, Alter, Qualifikation, Funktion, die absolvierten Berufsjahre, Angaben zur eigenen Erstsprache sowie besuchte Fort- und Weiterbildungen zu den Themen Spracherwerb, sprachliche Diagnostik, Mehrsprachigkeit und Förderung der deutschen Sprache.

Die statistischen Angaben dienen dazu, einen Einblick in die Merkmale und Erfahrungen der erfragten Personengruppe zu erhalten, Aussagen über die Repräsentativität im Verhältnis zur Gesamtheit der niedersächsischen und bundesweit tätigen pädagogischen Fachkräfte zu treffen und die gruppenspezifischen Vergleiche weiter konkretisieren zu können. Sie werden mit deskriptiver Statistik dargestellt.

2) Assoziationen zu Sprachförderung

Auf der ersten Seite des Fragebogens sollen die pädagogischen Fachkräfte neben den Angaben zur Einrichtung drei Aspekte nennen, die ihnen bei der Sprachförderung wichtig sind. Mit dieser Frage lässt sich das praktische Verständnis von Sprachförderung und Sprach(en)bildung erfassen. Hierbei ist bewusst der Begriff ‚Sprachförderung' gewählt worden, da er als in der Praxis gebräuchlicher eingeschätzt wurde als ‚Sprach(en)bildung'.[30]

Als weitere offen gestellte Aufgaben werden Fallvignetten in Form von alltagsnahen Situationen konstruiert, zu denen die Befragten sprachliche Äußerungen formulieren sollen.[31] In der ersten Fallvignette wird beschrieben, dass ein Junge mit polnischer Erstsprache in der Einrichtung aufgenommen wird, der über keine Deutschkenntnisse verfügt. Die Befragten sollen drei

[30] Dieser Aspekt wird im Rahmen der Methodenkritik (siehe Kapitel 4.2.2) noch einmal aufgegriffen.

[31] Zur Darstellung der Vignetten als Erhebungsinstrument siehe Kapitel 3.2.2.

Aspekte nennen, die ihnen im Umgang mit dem Jungen wichtig sind und diese möglichst präzise beschreiben. Dieses Item konkretisiert dabei einerseits die drei zuvor von den pädagogischen Fachkräften genannten Aspekte und soll andererseits Handlungsstrategien in Situationen aufzeigen, in denen keine Verständigung über die Ebene der Verbalsprache möglich ist. Dieser Kontext ist insbesondere vor dem Hintergrund der seit den letzten Jahren relativ hohen Zahlen an Flüchtlingskindern relevant. In der Situationsbeschreibung wird aber bewusst kein Kind mit Fluchterfahrung gewählt, um die sprachliche Komponente in den Vordergrund zu stellen und andere Aspekte, wie beispielsweise die Traumatisierung, außer Acht zu lassen.

Beide Aufgaben werden im Anschluss durch eine induktive Kategorienbildung operationalisiert (siehe Anhang). Da sich die Kontexte der Aufgaben unterscheiden (freie vs. situationsgebundene Assoziationen) werden die Kategorienbildungen jeweils separat durchgeführt. Im Rahmen beider Aufgaben werden die Häufigkeiten aller genannten Aspekte anhand von deskriptiven Statistiken dargestellt.

3) Situationsabhängig gezeigte Sprachperformanz

In der zweiten Fallvignette wollen sich türkischstämmige Eltern, die über wenig Deutschkenntnisse verfügen, über die Einrichtung informieren. Die Befragten werden gebeten, diesen Eltern einen normalen Kindergartentag in einfachen Worten zu erklären. Im Anschluss entscheiden sich die Eltern, das Kind in der Einrichtung anzumelden. Die pädagogischen Fachkräfte sollen nun dem Kind am ersten Tag den Kindergartentag noch einmal kindgerecht erklären. Das Fallbeispiel ist so konzipiert, dass es nah an den tatsächlichen pädagogischen Alltag angelehnt ist. Außerdem soll in beiden Aufgaben inhaltlich dasselbe beschrieben und ausschließlich eine Anpassung an verschiedene Adressatinnen und Adressaten (Eltern, Kind) vorgenommen werden. Die sprachlichen Differenzierungen ergeben sich daher nicht aufgrund des Inhaltes, sondern aus der Variation des Kontextes.

In der dritten Fallvignette wurde ein alltagsferner Inhalt gewählt, indem die pädagogischen Fachkräfte einer Praktikantin den Weg von der Einrichtung in eine Schwimmhalle kurz und verständlich beschreiben sollen. In dieser Situation wird demnach sowohl der Inhalt als auch die Adressatin variiert. Als Vorlage diente ein grafisch dargestellter Stadtplan.

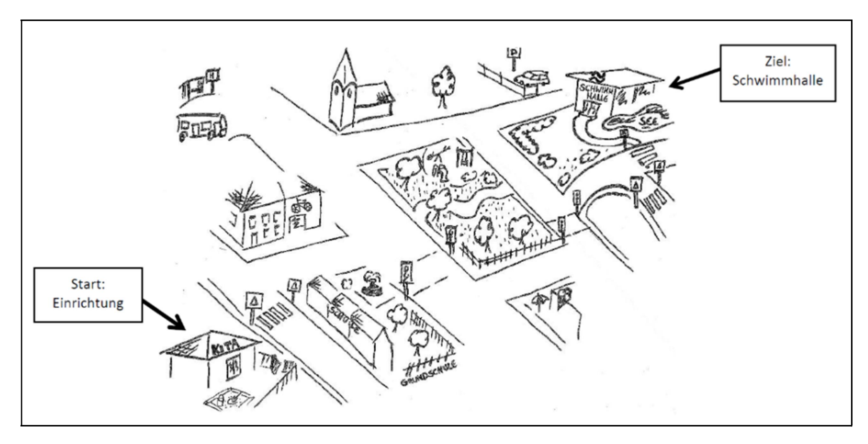


Abbildung 9: Grafik im Rahmen des Fragebogens zur Erstellung einer Wegbeschreibung

Die Wegbeschreibung stellt einerseits aufgrund der Praxisferne und andererseits der Merkmale der Textsorte besondere Herausforderungen an die Fachkräfte. Für das Erstellen einer Wegbeschreibung sind unter anderem Fähigkeiten zur Perspektivübernahme erforderlich (vgl. Feilke 2015: 58). Zudem ist eine Wegbeschreibung dadurch gekennzeichnet, dass ihr keine zeitliche Abfolge, sondern eine räumliche Ausrichtung zugrunde liegt (vgl. Klein/Stutterheim 1992: 73), wodurch sie sich ebenfalls von den zwei zuvor gestellten Aufgabenstellungen unterscheidet. Wegbeschreibungen zeichnen sich darüber hinaus durch eine möglichst präzise Wortwahl sowie eine knappe und einfache Satzstruktur aus (vgl. Bornand et al. 2011: 93f.). Um dies zu erreichen, bedarf es der Nutzung insbesondere von Präpositionen (z. B. neben, auf), Adverbien (z. B. links, gegenüber, hinüber) sowie richtungsweisenden Verben (z. B. überqueren, entlanggehen, passieren) (vgl. Nierlich/Thuir/Willing 2010: 169).

Die Wegbeschreibung wurde als Inhalt gewählt, da hierbei keine Übungseffekte zu erwarten sind. Der Bezug zur pädagogischen Praxis wurde durch die Einbettung in die Situation hergestellt.

4) Praktische Gestaltung auf interaktionaler Ebene

Neben den Fallvignetten in Form von variabel konstruierten Sprachsituationen wird zur Einschätzung der Relevanz der Themen Sprachförderung, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit eine Ratingskala mit den Ausprägungen *gar nicht*, *ca. einmal halbjährlich*, *ca. einmal monatlich*, *ca. einmal wöchentlich*, *ca. einmal täglich* sowie *mehrmals täglich* genutzt. Bei den einzelnen Items handelt es sich um Singleitems, die jedoch entsprechend der Abbil-

dung 8 den vier Bereichen; *Austausch im Team*, *mehrsprachige Interaktionen*, *problemorientierte Sichtweise auf mehrsprachige Interaktionen* und *ressourcenorientierte Sichtweise auf mehrsprachige Interaktionen* zugewiesen werden können.

Die ersten beiden Items beziehen sich auf den Austausch der Kolleginnen und Kollegen über die Themen Sprachförderung sowie Mehrsprachigkeit. Zur Frage nach der Häufigkeit der Verständigung zwischen Kindern in anderen Erstsprachen als der deutschen Sprache bestehen aus der theoretischen Auseinandersetzung unterschiedliche Perspektiven. Auf der einen Seite besteht die Auffassung, die Erstsprache(n) der Kinder als Teil ihrer Identität anzusehen (vgl. u. a. Thim-Mabrey 2003: 1ff.) und demnach in die pädagogische Praxis einzubeziehen. Im schulischen Kontext existiert mit dem CLIL-Ansatz (*Content and Language Integrated Learning*) bereits ein didaktisches Konzept, in dem das fachliche Lernen mit dem sprachlichen Lernen einer Fremdsprache zusammengebracht wird (vgl. u. a. Wolff 2011: 75ff.; Zydatiß 2010: 133ff.). Diese Perspektive stellt damit die Ressourcen der Mehrsprachigkeit in den Fokus (vgl. u. a. Riehl 2006: 15ff.; Roth 2006: 11ff.; Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann 2005: 1ff.). Gleichzeitig bestehen zum Teil die Aufrechterhaltung eines ‚monolingualen Habitus' (vgl. u. a. Gogolin 2008) und die damit verbundene Sichtweise, den Ausbau der deutschen Sprache zu priorisieren. Hinter zwei weiteren Items, in denen nach Problemen der Verständigung zwischen den pädagogischen Fachkräften und mehrsprachigen Kindern sowie nach Unsicherheiten im Umgang mit mehrsprachigen Kindern gefragt wird, verbirgt sich eine eher problemorientierte Sichtweise. Aus diesem Grund ist hier der höchste Einfluss eines sozial erwünschten Antwortverhaltens zu erwarten (vgl. u. a. Steiner/Benesch 2018: 65f.; Brosius/Koschel/Haas 2009: 100f.). Das letzte Item stellt diesbezüglich einen Gegenpool dar, indem das Auftreten positiver Ereignisse erfragt wird, die damit eine ressourcenorientierte Perspektive auf mehrsprachige Kinder abbildet.

3.2.2 Gruppeninterviews

Im Anschluss an die quantitative Befragung werden Gruppeninterviews mit einer kleineren Anzahl an pädagogischen Mitarbeiterinnen durchgeführt.[32] In jedem Interview werden dabei mehrere pädagogische Mitarbeiterinnen einer Einrichtung befragt. Für die Strukturierung des Gesprächs wurde im Vorfeld ein Leitfaden entwickelt. Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff ‚Gruppeninterviews' und nicht ‚Gruppendiskussionen' genutzt (zur Unterscheidung siehe u. a. Lüthje 2016: 158f.; Misoch 2015: 169; Spöhring 1989: 213). Der Leitfaden ist so konzipiert, dass die Interviews wesentli-

[32] Da an den Gruppeninterviews ausschließlich weibliche Fachkräfte teilnahmen, wird in den folgenden Ausführungen zu den Gruppeninterviews einzig die weibliche Form genutzt.

che Aspekte zur Beantwortung der zentralen Fragestellung sowie Teilfragestellungen (siehe Kapitel 2.4) hervorbringen sollen.

Zu Beginn jedes Gruppeninterviews dient eine Videovignette als Einstieg in das Gespräch. Hierfür wird eine authentische Situation aus dem pädagogischen Alltag von einer kommerziell zu erwerbenden Schulungs-DVD genutzt (vgl. Ulich 2004: 08:28-12:46[33]). Dieses Material hat den Vorteil, dass es akustisch gut wahrnehmbar ist und eine reale Situation darstellt (vgl. Itel 2015: 306). Bei der für die Gruppeninterviews ausgewählten Sequenz handelt es sich um eine Bilderbuchbetrachtung, die zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Mädchen im Kindergartenalter stattfindet. Aufgrund der beschriebenen Vorteile wurde die gleiche Situation als Videovignette bereits in anderen Projekten genutzt (vgl. Itel 2015: 306f.).

Der Einsatz einer Videovignette hat den Effekt einer ‚advokatorische[n] Kompetenzmessung' (Oser/Heinzer/Salzmann 2010: 8). Hiermit ist beschrieben, dass durch die Beurteilung einer anderen Person in einer alltagsnahen authentischen Situation indirekte Rückschlüsse auf die vorhandenen Kompetenzen der Befragten gezogen werden können. Dieser Zusammenhang lässt sich herstellen, da die Beurteilung „auf deren kognitiven Strukturen und professionellen Sensibilität basiert und die Lehrperson bei ihrer Beurteilung auf ihr Handlungswissen zurückgreift" (Oser/Heinzer/Salzmann 2010: 9). Die Videovignetten geben demnach die Möglichkeit „eine[s] objektiven Zugang[s] zum Feld mit proximalen Indikatoren" (Rehm/Bölsterli 2015: 215).

Von den Gruppeninterviews werden mit Einverständnis der teilnehmenden Fachkräfte Audioaufzeichnungen angefertigt. Darüber hinaus ist neben der Interviewerin eine weitere Person anwesend, die ein Gesprächsprotokoll anfertigt. Hierbei wird die Reihenfolge der Sprecherinnenwechsel dokumentiert, um bei der anschließenden Transkription eine korrekte Zuordnung zu gewährleisten. Das so entstandene Material wird mithilfe des Transkriptionsprogramms ‚EXMARaLDA' und der ‚Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT)' (vgl. Rehbein et al. 2004) aufbereitet.

3.2.3 Videoaufzeichnungen

Die Videoaufnahmen wurden von pädagogischen Fachkräften zur Verfügung gestellt, die an den zuvor geführten Gruppeninterviews beteiligt waren. Die Aufzeichnungen dienten primär supervisorischen Zwecken und können durch das Einverständnis der Erziehungsberechtigten der gefilmten Kinder im Rahmen dieser Arbeit genutzt werden. Damit stellen sie keine separat für diese Erhebung durchgeführten Aufnahmen dar. Es handelt sich demnach um nicht-standardisierte, nicht-teilnehmende, offene sowie natürliche Beobach-

[33] Die Sequenz wurde für den Impuls geschnitten, sodass eine Länge von ca. drei Minuten entstanden ist.

tungen (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 96f.), die auch als *prozessproduzierte Daten* bezeichnet werden (vgl. Akremi 2018: 626). Die Tatsache, dass die Videoaufnahmen zum Zwecke der Supervisionen von den pädagogischen Fachkräften selbst angefertigt wurden, bringen verschiedene Vorteile mit sich.[34] Ein großer Vorteil besteht in zeitökonomischer Hinsicht darin, dass keine separaten Aufnahmen angefertigt werden müssen und die Erziehungsberechtigten für die weitere Nutzung bestehender Aufnahmen eher ihr Einverständnis erteilen. Darüber hinaus kann der Effekt der teilnehmenden Beobachtung umgangen werden. Durch die Kenntnis, Teil der Beobachtung zu sein, kommt es häufig vor, dass die Personen (un)bewusst ihr Verhalten ändern und damit die Realität verzerrt wird (vgl. ebd.: 96).

Schlussfolgerungen

Die Ausführungen bezüglich der Erhebungsinstrumente verdeutlichen den explorativen Charakter dieser Arbeit. So ist der Fragebogen derart konzipiert, dass sowohl die Aspekte zu den Themen Sprachförderung und Sprach(en)-bildung wie auch die Fallvignetten offen erfragt werden. Diese Offenheit, die gleichzeitig mit qualitativen Ansätzen im Rahmen der Auswertung einhergeht, wurde gewählt, um freie Assoziationen sowie die tatsächliche Performanz der Fachkräfte zu erfassen. Die Konzeption der Erhebungsinstrumente ist im Wesentlichen durch die hohe Popularität und Präsenz der Thematik beeinflusst. Geschlossene Instrumente wären daher dem starken Einfluss der sozialen Erwünschtheit unterlegen, da den pädagogischen Fachkräften die entscheidenden Begriffe oftmals bekannt sind. Die begriffliche Kenntnis stellt jedoch nicht unbedingt einen kausalen Zusammenhang zum eigenen Handeln dar.

3.3 Vorgehen bei der Datenauswertung

Im folgenden Kapitel werden methodologische Entscheidungen und Vorgehensweisen im Rahmen der quantitativen sowie qualitativen Datenauswertungen dargestellt.

3.3.1 Statistische Analyse

Die unterschiedlichen Aufgabenformate im Rahmen des Fragebogens (siehe Kapitel 3.2.1) werden kodiert und mithilfe statistischer Verfahren ausgewer-

[34] Die Nachteile, die durch diese Form der Videoaufzeichnungen ebenfalls hervorgehen, werden im Rahmen der Methodenkritik (siehe Kapitel 4.2.2) diskutiert.

tet. Zur Operationalisierung der offenen Fallvignetten ist im Vorfeld die Erstellung eines Kodiersystems erforderlich. Im Folgenden werden die zugrundeliegenden Überlegungen des Kodierhandbuches dargelegt sowie die Ergebnisse zwischen Erst- und Zweitkodierung und weiterer statistischer Operationalisierungen vorgestellt, die Aussagen über die Reliabilität und Validität der vorhandenen Daten zulassen.

Kodierhandbuch

Zur Quantifizierung der offenen Items wurde ein Kodierhandbuch erstellt, das an die Kodieranweisungen aus dem Projekt ‚Indikatorenmodell des schulischen Schreibens (IMOSS)' (vgl. Neumann/Matthiesen 2011: 17ff.) angelehnt ist. Diese wurden unter Berücksichtigung der theoretischen Auseinandersetzung und der genutzten Fallvignetten modifiziert, sodass sich die in Tabelle 7 dargestellte Struktur ergibt.

Für jede Aufgabe wird zunächst ein qualitativer Gesamteindruck auf einer fünfstufigen Niveau-Skala erhoben. Dieser stellt eine erste intuitive Einschätzung dar, die frei von festgelegten Kriterien erfolgt. Ausschließlich zwei Benchmark pro Skala dienen im Rahmen des Kodierhandbuches als Orientierung.

Die erste Fallvignette unterscheidet sich von den anderen drei Items in der Kodierweise. Hier wird neben dem Gesamteindruck eine induktive Kategorienbildung (vergleichbar mit den Aspekten zur Sprachförderung) gebildet.

Tabelle 7: Struktur des Kodierhandbuches im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Aufgabe 10 (Junge mit wenig Sprachkenntnisse)		Gesamteindruck	Nennung von Aspekten	Einbezug (Erst)Sprache	
Aufgabe 11a (Kommunikation an die Eltern)	Darstellungsart	Gesamteindruck	Adressatenorientierung	Wortwahl/ Stil	Struktur
Aufgabe 11b (Kommunikation an das Kind)	Darstellungsart	Gesamteindruck	Adressatenorientierung	Wortwahl/ Stil	Struktur
Aufgabe 12 (Kommunikation an die Kollegin)	Darstellungsart	Gesamteindruck	Adressatenorientierung	Wortwahl/ Stil	Struktur

Tabelle 8: Abstrahierte Kriterien aus dem Kodierhandbuch zur Beurteilung der Kommunikation an die Eltern (Aufgabe 11a)

Adressatenorientierung
• direkte Ansprache an die Eltern • Selektion relevanter Informationen (z. B. Bring- und Abholzeiten) • verständliche Beschreibung des Tagesablaufes (Fokus auf relevante Tätigkeiten wie Spielphasen, Essenszeiten, Stuhlkreis etc.) • empathisches Eingehen auf die Situation der Eltern • Verständnissicherung beispielsweise durch Infozettel
Wortwahl/Stil
• Einhalten grammatikalischer und syntaktischer Konventionen • einfache Syntaxstruktur • Vermeidung ungebräuchlicher Formulierungen und Redewendungen • Vermeidung schwieriger Wörter, wie Komposita und Fachbegriffe • Gebrauch von Verständigungshilfen (z. B. Rundgang, Fotos, Pläne etc.)
Struktur
• Berücksichtigung der Chronologie des Tagesablaufes • Nennen von Uhrzeitmarkern • Nutzung von Adverbien (z. B. dann, danach, anschließend) zur Verdeutlichung des Ablaufs

Darüber hinaus wird erfasst, ob die pädagogischen Fachkräfte in ihren Antworten sprachliche Aspekte einbeziehen und ob sie dabei die deutsche Sprache oder die Erstsprache des Jungen aus der Fallvignette berücksichtigen.

In den Aufgaben 11a, 11b und 12 wird zunächst die Darstellungsart kodiert. Gewünscht ist eine Beispieläußerung in wörtlicher Rede. Einige Fachkräfte beschreiben jedoch, wie sie in der Situation vorgehen und worauf sie achten würden oder nennen Unterstützungsmöglichkeiten, die sie für die Verständigung nutzen. Da sich die Kodierung der anschließenden Bereiche auf eine qualitative Beurteilung der wörtlichen Äußerung bezieht, können nur entsprechende Fälle weiter berücksichtigt werden. Hierbei wird neben dem Gesamteindruck die Adressatenorientierung, Wortwahl/Stil sowie Struktur kodiert.

In Aufgabe 11a ist die Anweisung, den Tagesablauf in <u>einfachen Worten</u> zu beschreiben.[35] Das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein der in Tabelle 8 angeführten Kriterien, wirkt sich daher auf die Beurteilung aus.

[35] Die Hervorhebungen durch Unterstreichung wurde im Rahmen des Fragebogens ebenfalls vorgenommen.

Tabelle 9: Abstrahierte Kriterien aus dem Kodierhandbuch zur Beurteilung der Kommunikation an das Kind (Aufgabe 11b)

Adressatenorientierung
• direkte Ansprache an das Kind • Vorstellung der eigenen Person • Selektion relevanter Informationen • realitätsgetreue Schilderung des Ablaufs • Anpassung der Formulierung an sprachlichen Entwicklungsstand einer Dreijährigen • Fokussierung auf die aktuelle Situation (Auslassen einer Beschreibung des gesamten Tagesablaufs)
Wortwahl/Stil
• Einhalten grammatikalischer und syntaktischer Konventionen • einfache Syntaxstruktur • syntaktische Wiederholungen • Gebrauch des Präsens • Vermeidung ungebräuchlicher Formulierungen und Redewendungen • Vermeidung schwieriger Wörter, wie Komposita • Gebrauch von Verständigungshilfen
Struktur
• Selektion relevanter Ereignisse • Fokussierung auf die aktuelle Situation • Auslassen der gesamten Beschreibung des Tagesablaufes

In Aufgabe 11b wird der Inhalt, wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, identisch gehalten und die pädagogischen Fachkräfte sollen nun dem dreijährigen Kind den Kindergartenalltag einfach und kindgerecht erklären. Wird in beiden Aufgaben dasselbe geschrieben – in der Regel durch ‚s. o.' realisiert – erfolgt keine Anpassung an die Adressatinnen und Adressaten, sodass in diesem Bereich eine Null kodiert wird. Weitere Kriterien zur Einschätzung der Aufgabe 11b sind Tabelle 9 zu entnehmen.

Insbesondere die Aufgabe 11b verdeutlicht, dass im Rahmen der Beurteilung nicht eine grundsätzliche Sprachkompetenz der pädagogischen Fachkräfte ermittelt wird, sondern vielmehr die Anpassung der Sprache unter pädagogisch relevanten Aspekten im Vordergrund steht. Tätigen die pädagogischen Fachkräfte eine sprachlich korrekte und umfangreiche Beschreibung des gesamten Tagesablaufes, wird dies niedriger gewertet als die ausschließliche Fokussierung auf die Begrüßung, Vorstellung sowie die Beschreibung,

der direkten Aktivität im Anschluss. Diese Antwort ist in der Regel in der Länge der Äußerung reduzierter und stellt geringere sprachliche Anforderungen an die Fachkräfte, wird jedoch dem Kriterium der *kindgerechten* und *einfachen* Darstellung gerechter.

In Aufgabe 12 sind für die Wegbeschreibung die Kriterien kurz und verständlich gewählt. Den Differenzierungen der Beurteilung der einzelnen Bereiche im Rahmen des Kodierhandbuches liegen die Aspekte aus Tabelle 10 zugrunde.

Mithilfe des Kodierhandbuches wurde eine Zweitkodierung der Aufgaben erstellt. Die statistischen Ergebnisse der Interraterreliabilität werden im Anschluss an die grundsätzlichen aufgabeninternen sowie -übergreifenden Berechnungen in Bezug auf die Reliabilität und Validität des Testinstruments dargestellt.

Tabelle 10: Abstrahierte Kriterien aus dem Kodierhandbuch zur Beurteilung der Kommunikation an die Kollegin (Aufgabe 12)

Adressatenorientierung
• direkte Ansprache an die Kollegin • vollständige Beschreibung des Weges • Berücksichtigung der Verkehrssicherheit (Wahl des längeren, aber sicheren Weges) • Nennen markanter Stellen
Wortwahl/Stil
• Einhalten grammatikalischer und syntaktischer Konventionen • einfache Syntaxstruktur • präzise Beschreibung • Gebrauch von Präpositionen, Adverbien sowie richtungsweisenden Verben
Struktur
• der gesamte Weg wird vom Start- bis zum Endpunkt beschrieben

Statistische Operationalisierung

Zur Überprüfung der Struktur des Kodierhandbuches erfolgt eine Faktorenanalyse mit einer rotierten Komponentenmatrix (vgl. Tabelle 11).

Die Faktorenanalyse zeigt eine dreigliedrige Struktur mit hohen Korrelationen ausschließlich innerhalb der Aufgaben. Dieses lässt auf eine diesbezüglich hohe interne Konsistenz schließen. Die Ergebnisse einer Reliabilitätsanalyse bestätigen den aufgabeninternen Zusammenhang, mit einem Cronbachs Alpha von α=.77, α=.84 und α=.86.

Tabelle 11: Faktorenanalyse zur Überprüfung der internen Korrelationen von Aufgabe 11a, 11b und 12

	Komponente		
	1	2	3
Gesamteindruck Aufgabe 11a	0,132	0,023	0,928
Adressatenorientierung Aufgabe 11a	0,245	0,029	0,822
Wortwahl Aufgabe 11a	0,265	0,070	0,654
Struktur Aufgabe 11a	-0,205	-0,022	0,687
Gesamteindruck Aufgabe 11b	0,909	0,052	0,209
Adressatenorientierung Aufgabe 11b	0,839	0,015	0,141
Wortwahl Aufgabe 11b	0,715	0,082	0,069
Struktur Aufgabe 11b	0,781	-0,078	-0,013
Gesamteindruck Ausgabe 12	-0,020	0,958	0,037
Adressatenorientierung Aufgabe 12	0,031	0,909	0,060
Wortwahl Aufgabe 12	0,224	0,615	-0,090
Struktur Aufgabe 12	-0,163	0,784	0,099

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Anders als erwartet korrelieren die jeweiligen Bereiche Adressatenorientierung, Wortwahl/Stil und Struktur jedoch aufgabenübergreifend nicht miteinander. Aus diesem Grund muss die ursprüngliche Struktur des Kodierhandbuches um den Kontext der Aufgabe erweitert werden. In Aufgabe 11a richtet sich die Kommunikation an die Eltern, in Aufgabe 11b ist die Kommunikation auf das Kind ausgerichtet und in Aufgabe 12 ist die Kommunikation an eine Kollegin adressiert.

In Kapitel 3.2.1 wurde innerhalb der jeweiligen Aufgabenbeschreibungen bereits darauf hingewiesen, dass die Fallvignetten zur Beschreibung des Kindergartentages durch den alltagsnahen Kontext bewusst von der Wegbeschreibung abgegrenzt sind. Aus diesem Grund dient eine Korrelationsanalyse der Mittelwerte in einem weiteren Schritt zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Aufgaben.

Hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Mittelwerten der Kommunikation an die Eltern sowie der Kommunikation an das Kind r_s=.236, p=.011. Die Effektstärke ist jedoch nur schwach ($r < 0.30$). Die bewusste inhaltliche Abgrenzung der Kommunikation an die Kollegin lässt sich auch in

der Korrelationsanalyse erkennen, weil hier keine signifikanten Korrelationen bestehen.

Erst- und Zweitkodierung

Zur Reliabilitätsprüfung der Kodierung wurde eine Zweitkodierung erstellt. Die Zweitkodierung erfolgte an insgesamt 150 Fällen, was einem prozentualen Anteil von 43,8 % entspricht. Da jedoch die Kodierungen einiger Antworten im Nachhinein als ‚ungültig' interpretiert werden (siehe Kapitel 3.2.1) fällt die Anzahl gültiger Zweitkodierungen insgesamt geringer aus (die Anzahl der gültigen kodierten Fälle liegt, je nach Fallvignette, zwischen 58 und 129). Für die Berechnung der Interraterreliabilität bei ordinal skalierten Daten wird der Kendalls Rangkorrelationskoeffizient gewählt (vgl. Wirtz/Caspar 2002: 135f.). Tabelle 12 zeigt die Korrelation der einzelnen Fallvignetten (Gesamteindruck, Adressatenorientierung, Wortwahl/Stil, Struktur) zwischen Rater1 und Rater2.

Tabelle 12: Korrelationsanalyse der Mittelwerte von den Aufgaben 11a, 11b und 12

			Komm_Kind	**Komm_Koll**
Kendall-Tau-b	Komm_Eltern	Korrelations-koeffizient	,236*	,110
		Sig. (2-seitig)	,011	,159
		N	115	167
	Komm_Kind	Korrelations-koeffizient		,011
		Sig. (2-seitig)		,904
		N		133

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Tabelle 13 verdeutlicht, dass die Korrelationen in einzelnen Bereichen unter dem akzeptablen Wert von >0,6 liegen. Insbesondere in der Aufgabe 11b sind die Korrelationen innerhalb des Items Adressatenorientierung mit $\tau=0{,}379$ und in dem Item Struktur mit $\tau=0{,}278$ zu gering, als dass diese Items als reliabel einzuschätzen wären. Ein Grund für diese unzureichende Übereinstimmung lässt sich mit einer grundsätzlichen Milde- bzw. Härtetendenz zwischen den beiden Raterinnen erklären. Hierbei handelt es sich um einen Effekt, der im Rahmen von Beurteilungen unterschiedlicher Bewerterinnen und Bewerter häufig vorzufinden ist (u. a. Döring/Bortz 2016: 253).

Tabelle 13: Interraterreliabilität innerhalb der Aufgaben 11a, 11b und 12

				Aufgabe 11a	Aufgabe 11b	Aufgabe 12
				Rater 2	Rater 2	Rater 2
Gesamteindruck	Kendall-Tau-b	Rater 1	Korrelationskoeffizient	,652**	,573**	,543**
			Sig. (2-seitig)	0,000	0,000	0,000
			N	82	64	129
Adressatenorientierung	Kendall-Tau-b	Rater 1	Korrelationskoeffizient	,660**	,379**	,513**
			Sig. (2-seitig)	0,000	0,001	0,000
			N	80	60	129
Wortwahl	Kendall-Tau-b	Rater 1	Korrelationskoeffizient	,653**	,583**	,458**
			Sig. (2-seitig)	0,000	0,000	0,000
			N	80	61	129
Struktur	Kendall-Tau-b	Rater 1	Korrelationskoeffizient	,632**	,278*	,783**
			Sig. (2-seitig)	0,000	0,011	0,000
			N	80	58	129

Vergleicht man die jeweiligen Mittelwerte aller beurteilten gültigen Fälle zeigt sich, dass Raterin1 in allen Aufgaben höhere Werte (mit einer Abweichung von 0,3 bis 0,44) vergeben hat als Raterin2.

Da die Faktorenanalyse der einzelnen Aufgaben (siehe Tabelle 11) eine hohe interne Konsistenz innerhalb der jeweiligen Aufgaben ergeben hat, die Korrelationen der einzelnen Bereiche nicht signifikant waren und die Zweitkodierung innerhalb einzelner Items ebenfalls nicht reliabel ist, wird im Rahmen der Auswertung (siehe Kapitel 4.8) lediglich der jeweilige Gesamteindruck weiter berücksichtigt. Hier liegt der Kendalls-Tau bei $\tau > 0{,}543$,

sodass eine nahezu akzeptable Reliabilität in diesen Items angenommen werden kann.[36]

3.3.2 *Qualitative Inhaltsanalyse*

In Kapitel 3.2.2 wurde das Vorgehen der Gruppeninterviews beschrieben. Im Folgenden soll der Auswertungsprozess des so entstandenen Materials näher dargestellt werden. Als Auswertungsmethode wird die qualitative Inhaltsanalyse genutzt. Da das Datenmaterial der Gruppeninterviews sehr umfangreich ist, ergeben sich hieraus die besonderen Vorteile der Datenreduktion sowie -strukturierung.

Die Inhaltsanalyse verfügt als Forschungsinstrument über eine relativ lange Tradition. Aktuell zählt die qualitative Inhaltsanalyse innerhalb der Sozialwissenschaften zu einem der meist genutzten Verfahren und hat sich hinsichtlich des Quantifizierungsgrades sowie der Regulierung im Rahmen der Kodierung stark ausdifferenziert (vgl. Reichertz 2016: 225f.). Mayring (2015) hält unter anderem dazu an, den kommunikativen Kontext innerhalb der Interpretation zu berücksichtigen, systematisch im Sinne festgelegter Regeln zur Textanalyse vorzugehen, ein Kategoriensystem als zentrales Analyseinstrument zu nutzen und den Bezug zum Gegenstand in den Fokus zu nehmen. Vor der eigentlichen Auswertung stellt er zudem als wesentlich heraus, den Materialkorpus für die Analyse festzulegen, die theoriegeleitete Fragestellung zu bestimmen, die der Interpretation der Daten zugrunde gelegt werden soll sowie einen Ablauf der Analysetechnik zu wählen. Die verschiedenen Interpretationsformen kategorisiert Mayring in drei grundlegende Formen; die *Zusammenfassung*, die *Explikation* sowie die *Strukturierung*, die er wiederum weiter ausdifferenziert (vgl. Mayring 2015: 50ff.).

Die Inhaltsanalyse, so wie sie Mayring in seinem Modell vorstellt, wird aus mehreren Gründen für diese Forschung als nicht geeignet eingeschätzt. Einerseits betont er, dass alle Formen der strukturierenden Inhaltsanalysen mit einem deduktiv gebildeten Kategoriensystem arbeiten. Auch wenn in dieser Forschung eine ausführliche Literaturrecherche im Vorfeld der Inter-

[36] Als weitere Möglichkeit kam in Betracht, den Mittelwert aus der Summe der einzelnen drei Bereiche der Raterinnen für eine Interreliabilitätsprüfung zu nutzen. Bei einem Abgleich zwischen den Mittelwerten und dem Gesamteindruck stellte sich jedoch ein unterschiedliches Bild dar. Die Korrelationen zwischen Gesamteindruck und Mittelwert sind bei Raterin1 mit $rSp > 0.95$ hoch signifikant. Bei Raterin2 ist die Signifikanz hingegen mit $rSp > 0.30$ nicht im ausreichenden Maße gegeben. Die Interraterreliabilität ist zwischen den jeweiligen Mittelwerten ebenfalls niedriger. Aus dem Grund der höheren Korrelationen der jeweiligen Gesamteindrücke sowie der hohen Signifikanz zwischen Gesamteindruck und Mittelwert von Raterin1 wird im Folgenden ausschließlich der Gesamteindruck genutzt, obgleich die Einwände bezüglich der Reliabilität zu berücksichtigen sind und im Rahmen der Methodenkritik noch einmal aufgegriffen werden.

views erfolgte sowie die quantitative Befragung Vorabeinblicke in das Praxisfeld ermöglichte, wird ein deduktiv erstelltes Kategoriensystem aufgrund der Breite der Thematik für wenig zielführend erachtet. Zusätzlich entspricht das Formulieren von Definitionen sowie Ankerbeispielen vor der eigentlichen Materialsichtung nicht der Denkrichtung der Forscherin. Hinzu kommt, dass das Vorgehen insgesamt einem relativ statischen Ablauf unterlegen ist, indem es wenig Flexibilität im Auswertungsprozess zulässt. Aus diesen Gründen wurde sich bewusst gegen die Vorgehensweise nach Mayring entschieden und eine offenere Form priorisiert.

Bezüglich der Bildung induktiver oder deduktiver Kategorien spricht Kuckartz die Möglichkeit von Mischformen an. Hierbei werden Hypothesen oder Hauptkategorien deduktiv gebildet und im Rahmen der Materialanalyse induktiv spezifiziert. Kuckartz spricht daher von einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018: 95f.). Im vorliegenden Forschungsprozess dienen die vorab definierten Teilfragestellungen (siehe Kapitel 2.4) und die Erstellung von Memos als Grundlage für die Erstellung eines Kategoriensystems, welches dann induktiv aus dem Material gebildet wird. Daher handelt es sich hierbei um eine klassische deduktiv-induktive Mischform.

Kuckartz stellt außerdem ein alternatives Modell der strukturierenden Inhaltsanalyse vor, die in insgesamt sieben Schritten erfolgt. Hierbei werden zunächst die wichtigen Textstellen markiert und Memos angefertigt, daran anschließend Hauptkategorien gebildet, anhand derer das gesamte Material kodiert wird. Das Zusammenstellen aller Textstellen der jeweiligen Hauptkategorien dient dazu, induktiv Subkategorien zu formulieren. Mithilfe des so entstanden Kategoriensystems aus Haupt- sowie Subkategorien wird das gesamte Material ausgewertet und danach einfache sowie komplexe Analysen und Visualisierungen zur Darstellung der Ergebnisse genutzt (vgl. ebd.: 100).

Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz bietet im Vergleich zu Mayrings Modell einige Vorteile für diese Arbeit. Sie liegen insbesondere darin, dass der Prozess der Kategorienentwicklung durch die Möglichkeit der deduktiv-induktiven Herangehensweise insgesamt offener gestaltet ist, der hermeneutische Einstieg in die Materialanalyse eine unvoreingenommene Herangehensweise an das Material zulässt und die doppelte Materialsichtung eine ganzheitliche und differenzierte Betrachtung der Daten hervorbringt. Aus diesem Grund wird die Form der strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz im Rahmen der Auswertung der Gruppeninterviews genutzt.

Kategorisierungen

Die Erstellung von Memos zu den einzelnen Gruppeninterviews sowie die anschließende Kodierung in ‚MAXQDA' hat ein Kategoriensystem hervorgebracht, in welches gleichzeitig die theoretischen Auseinandersetzungen mit

der Thematik im Vorfeld des Auswertungsprozesses eingeflossen sind. Anhand dieses Verfahrens ist folgendes Kategoriensystem entstanden.

Tabelle 14: Induktiv erstelltes Kategoriensystem im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse

Oberkategorie	**Subkategorien**
Videoimpuls	Einschätzung des Kindes
	Wahrnehmung des Fachkraft-Kind-Dialoges
Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung	Verständnis der pädagogischen Fachkräfte
	Notwendig erachtete Rahmenbedingungen
	Erlebte Hindernisse
	Gewählte Zielsetzungen
	Veranschaulichung durch Situationsbeschreibungen
	Charakterisierung des Lernkontextes
Mehrsprachigkeit	Wahrnehmung von mehrsprachigen Kindern
	Vorurteile in Bezug auf Sprachmischungen
	Einbezug von Mehrsprachigkeit in den pädagogischen Alltag
Elternarbeit	Einstellungen zu Eltern
	Herausfordernde Kommunikation mit (ausländischen) Eltern
Profession	Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte
	Bedeutung von Reflexion sowie kollegialem Austausch
	Zugewiesene Aufgaben der Sprachfachkräfte
Sprachstandsfeststellung	Kenntnisse zu Spracherwerbsprozessen/Sprachstandsfeststellung
	Einschätzung des kindlichen Sprachstandes
	Praktizierte Sprachförderung vor Schuleintritt
	Sprachförderung vor Schuleintritt

3.3.3 Dichte Beschreibung

Für die Analyse der zur Verfügung stehenden Videoaufzeichnungen wird der Ansatz der ‚dichten Beschreibung' gewählt. Dieses Verfahren geht im Wesentlichen auf Geertz (1983) zurück und wird primär in der ethnografischen Feldforschung zum Verstehen von kulturellen Prozessen genutzt (vgl. Geertz 1983: 8). Trotz eines fehlenden ausdifferenzierten methodischen Verfahrens verzeichnet die dichte Beschreibung insbesondere im amerikanischen Raum als ‚*Thick Description*' eine hohe Popularität (vgl. Thomas 2019: 23).

Die Vorteile einer dichten Beschreibung liegen darin, dass die wesentliche Bedeutung der Situation erfasst wird und gleichzeitig eine verstehende und interpretierende Perspektive einfließen kann. Die Selektion, die sich durch diesen Vorgang weiter stärkt – der erste Selektionsprozess vollzieht sich bereits durch die Verschriftlichung der (Video-)Beobachtungen – erfolgt dabei bewusst und intendiert (vgl. Breidenstein 2006: 24). Geertz (1983) beschreibt dieses am Beispiel eines Wimpernzuckens und -zwinkerns. In beiden Fällen kann eine identische Handlung beobachtet werden, welcher erst durch die kontextuelle Interpretation die eigentliche Bedeutung zugewiesen werden kann (vgl. Geertz 1983: 10f.). Für Geertz bedeutet die ethnologische Interpretation, „de[n] Versuch, den Bogen eines sozialen Diskurses nachzuzeichnen, ihn in einer nachvollziehbaren Form festzuhalten" (Geertz 1983: 28). „Es geht darum, Ideen zu systematisieren, Kategorien zu finden und *theoretisierende* Beschreibungen zu entwickeln" (Breidenstein 2006: 25). Die emische (bedeutungsunterscheidende) Ebene steht dabei im Fokus, wenngleich die etische (nicht bedeutungsunterscheidende) Perspektive ebenfalls Berücksichtigung findet (vgl. Thomas 2019: 24).

Ein ähnliches Vorgehen wird von Idel, Reh und Rabenstein (2014) im Kontext von Unterrichtsforschung eingesetzt. Sie nutzen hierzu einen videoethnografischen Zugang und die sequenzielle Auswahl einzelner Fälle, um zunächst den Fall zu konstruieren, dahinterliegende theoretische Ordnungen zu identifizieren und daraufhin professionstheoretische Implikationen herzuleiten. Anschließend wird der einzelne Fall auf die elementare Reichweite hin überprüft, sodass Aussagen zur Generalisierbarkeit getroffen werden können (vgl. Idel/Reh/Rabenstein 2014: 76).

Bei den zur Verfügung stehenden Videoaufzeichnungen handelt es sich ebenfalls um ein ethnografisches Datenmaterial. Die Analyse mittels der dichten Beschreibung wurde dabei insbesondere deshalb gewählt, weil sie darauf zielt, kurze Sequenzen möglichst umfassend darzustellen und zu analysieren. Für eine begründete Auswahl der Teilsequenzen stellen Breidenstein et al. (2013) fünf verschiedene Kriterien vor: (1) *Datenqualität*, (2) *Spektrum möglicher Fälle* (Kontrastierungen), (3) *Relevanz des Falles im Kontext des Feldes*, (4) *Typizität des Falles* (Repräsentation des Alltäglichen) sowie (5) *Irritierende Fälle* (Breidenstein et al. 2013: 140f.).

Die Relevanz der Interpretation und die Vorannahmen, die diesbezüglich als Potenzial angesehen werden, entsprechen der Intention, die mit der Analyse der Videoaufzeichnungen verfolgt wird. Um die subjektive Sichtweise zu minimieren und mögliche alternative Interpretationen zu berücksichtigen, wird eine systemische Supervisorin aus dem frühpädagogischen Kontext in den Auswertungsprozess der Videoaufnahmen einbezogen. Für die Analyse der Sequenzen dienen Leitfragen, die eine möglichst dichte Beschreibung ermöglichen sollen. Diese erfolgt in drei Schritten: 1. *Kontextbeschreibung* (um was für eine Situation handelt es sich, wer ist beteiligt), 2. *Fallrekonstruktion* (detaillierte Beschreibung der Interaktion in der gewählten Teilsequenz) sowie 3. *Generalisierung* (Rückschlüsse für die Arbeit durch Bezug zur theoretischen Auseinandersetzung sowie Analyse der anderen Auswertungsphasen). Dieses Vorgehen entspricht daher einem dichten, interpretativen und rekonstruktiven Analysieren.

Schlussfolgerungen

Die Darstellung der Datenauswertung dient dazu, die hinter den empirischen Ergebnissen befindlichen Schritte transparent zu machen. Die Operationalisierung der statistischen Daten, die qualitative Inhaltsanalyse sowie die dichte Beschreibung verfolgen dabei das gemeinsame Ziel der Reduktion sowie Systematisierung der Daten. Die so entstandenen Schwerpunkte sind demnach einer Selektion unterlegen, obgleich eine möglichst offene und breite Analyse intendiert wird. Im folgenden Kapitel wird die Beschreibung des zugrunde liegenden Samples beschrieben, welches ebenfalls Einfluss auf die empirischen Ergebnisse hat.

3.4 Samplebeschreibung

Im folgenden Kapitel sollen der Zugang sowie die Merkmale der beteiligten Kindertageseinrichtungen und pädagogischen Fachkräfte beschrieben werden.

3.4.1 Feldzugang

Der entwickelte Fragebogen (siehe Kapitel 3.2.1) wurde in Printform, inklusive frankierter Rücksendebögen, an die Einrichtungen verschickt, da so der größte Rücklauf angenommen wurde. Dem Brief lag außerdem ein Anschreiben bei, in dem das Forschungsvorhaben genauer erläutert wurde. Zusätzlich waren Erklärungen zur Befragung enthalten, z. B. zum Verständnis von ‚Kindern mit Fluchterfahrung'.

Die Kontaktaufnahme zu den Leitungen erfolgte auf zwei Wegen. Einerseits konnte der Kontakt von Supervisorinnen genutzt werden, die im Rahmen ihrer Tätigkeit mit Kindertageseinrichtungen zusammenarbeiten und andererseits wurden Einrichtungen per E-Mail angeschrieben. Hierfür diente die Internetplattform ‚kita.de' zur Erstellung eines E-Mail-Verteilers. Diese Plattform stellt insgesamt die umfangreichste Datenbank dar und listet nahezu ausnahmslos die vorhandenen Kindertageseinrichtungen der einzelnen niedersächsischen Kommunen auf. Da hierbei kein direkter Kontakt bestand, wurde der Rücklauf über den ersten Weg höher eingeschätzt.

Durch die Supervisorinnen wurden Fragebögen an insgesamt 93 niedersächsische Kindertageseinrichtungen verteilt. Hiervon haben sich aus 42 Einrichtungen Fachkräfte an der Befragung beteiligt, was einem Rücklauf von 45,2 % entspricht. Per E-Mail wurden insgesamt 1.693 Einrichtungen kontaktiert. 108 Kitaleitungen äußerten die Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen. Insgesamt sendeten 43 Kitaleitungen ausgefüllte Fragebögen zurück. Dies entspricht einem Rücklauf von 39,8 %.[37] Insgesamt wurden über beide Feldzugänge Fragebögen an 201 Kindertageseinrichtungen gesendet. Von Fachkräften aus 90 Einrichtungen liegen Fragebögen vor, was einer gesamten Rücklaufquote von 44,8 % entspricht.[38] Die Rücklaufquote liegt damit über dem Durchschnitt (vgl. u. a. Döring/Bortz 2016: 412), fällt jedoch aufgrund der Tatsache, dass die Einrichtungen entweder über den persönlichen Kontakt angesprochen wurden oder per Mail vorab ihre Bereitschaft mitteilten relativ gering aus. Gründe könnten unter anderem in geringen zeitlichen Ressourcen der Fachkräfte[39] sowie in der Tatsache liegen, dass die Leitungen nicht noch einmal erinnert wurden. Auf eine Erinnerung zur Teilnahme wurde bewusst verzichtet, da die Fachkräfte sich nicht unter Druck gesetzt fühlen sollten, sich an der Befragung zu beteiligen.

Für die Gruppeninterviews wurden Leitungen kontaktiert, die bereits im Rahmen des Fragebogens ein großes Interesse und die Bereitschaft zur weiteren Teilnahme an der Untersuchung signalisiert haben. Dies trifft jedoch nur auf Leitungen aus zwei Einrichtungen zu. Der Großteil, der an den Gruppeninterviews teilnehmenden Fachkräfte, konnte durch den direkten Kontakt mit den Supervisorinnen akquiriert werden.

[37] Fragebögen von Fachkräften aus fünf Kindertageseinrichtungen konnten nach dem Zurücksenden nicht identifiziert werden, da weder Angaben auf dem Rücksendeumschlag noch im Kontaktfeld getätigt wurden. Diese konnten daher in den einzelnen Rücklaufquoten nicht berücksichtigt werden.

[38] In die Gesamtquote wurden die fünf nicht zuzuordnenden Fälle wieder einbezogen, da der Weg des Feldzuganges hier irrelevant ist.

[39] Einige Leitungen teilten im Nachhinein mit, dass sie für das Ausfüllen bedeutend länger gebraucht hätten als die vorgesehenen 15 Minuten. Zwei Leitungen gaben zudem die Rückmeldung, dass ihnen aufgrund struktureller Engpässe die Teilnahme nicht mehr möglich sei.

Im Folgenden werden die einrichtungsbezogenen sowie personenbezogenen Daten ausführlicher dargestellt, die Rückschlüsse auf die Repräsentativität der Stichprobe geben.

3.4.2 Quantitative Erhebung

Einrichtungsbezogene Daten

Aufgrund der föderalistischen Struktur sind bundesweit gültige Aussagen nur schwer darzustellen, weshalb eine Eingrenzung auf das Bundesland Niedersachsen vorgenommen wurde. Als Kriterium für das Sample wurde daher festgelegt, dass es sich um niedersächsische Kindertageseinrichtungen handeln soll. Weitere Einschränkungen bezüglich des Konzepts, Trägers oder anderer Merkmale wurden nicht getroffen. Gewünscht war, dass sich möglichst fünf Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter pro Einrichtung an der Befragung beteiligen, da somit eine Abstraktion von der rein individuellen Ebene auf eine einrichtungsbezogene Dimension möglich erscheint. Dieses konnte jedoch aufgrund der Größe der Einrichtungen oder fehlender zeitlicher Ressourcen nicht immer eingehalten werden.

Insgesamt haben sich 345 pädagogische Fachkräfte aus 90 niedersächsischen Kindertageseinrichtungen beteiligt. Im Durchschnitt liegen pro Einrichtung damit etwa vier Rückmeldungen vor. Abbildung 10 zeigt die regionale Verteilung der beteiligten Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen und verdeutlicht, dass eine gute regionale Abdeckung innerhalb Niedersachsens erreicht werden konnte.

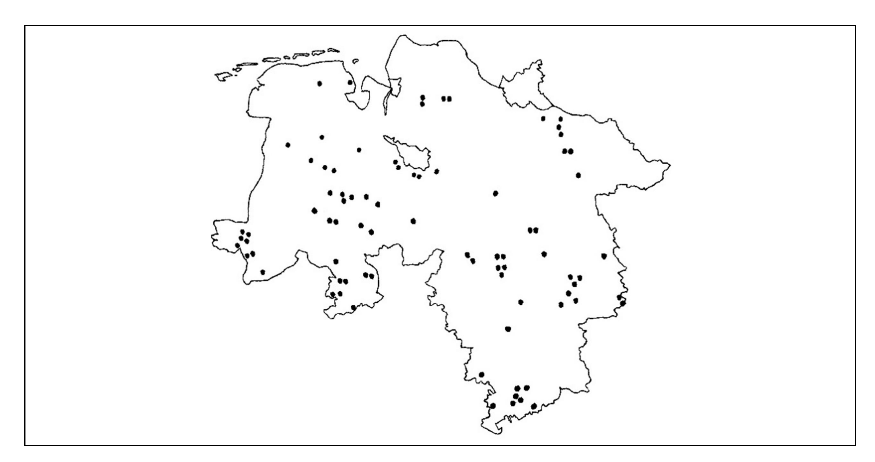


Abbildung 10: Regionale Verteilung der beteiligten niedersächsischen Kindertageseinrichtungen

Tabelle 15: Verteilung der befragten Einrichtungen nach Einwohner- und Einwohnerinnenzahl

Anzahl der Einwohnerinnen und Einwohner	Anzahl der Einrichtungen	relative Häufigkeit (hn) in %
bis 5.000 Einwohner/innen	23	25,6
5.000-20.000 Einwohner/innen	28	31,1
20.000-100.000 Einwohner/innen	27	30,0
mehr als 100.000 Einwohner/innen	12	13,3
Gesamt	90	100

In Bezug auf die Stadt-Land-Verteilung konnte ebenfalls eine Repräsentativität erzielt werden. Legt man die amtlich statistischen Landesgrenzen zugrunde (Kleinstadt 5.000-20.000; Mittelstadt 20.000-100.000 und Großstadt ab 100.000) (vgl. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung: o. A.), ergeben sich die in Tabelle 15 aufgeführten absoluten und relativen Häufigkeiten.

Die Klein- und Mittelstädte bilden mit je 30,0 % und 31,1 % die größten Gruppen, wobei die Dörfer bis 5.000 Einwohnerinnen und Einwohnern trotz der sehr gering gesetzten Spanne verhältnismäßig stark vertreten sind. Die Einrichtungen, die sich in Großstädten befinden, bilden mit 13,3 % die kleinste Gruppe. Sowohl die erstaunlich hohe Anzahl der Einrichtungen in ländlichen Strukturen als auch die vergleichsweise niedrige Anzahl großstädtischer Einrichtungen resultiert unter anderem aus der grundsätzlichen Infrastruktur Niedersachsens. Als weiterer Grund könnte angenommen werden, dass in Großstädten Einrichtungen potenziell größer sind, sodass sie ggf. über weniger Kapazitäten für die Teilnahme an derartigen Umfragen verfügen. Die Annahme kann jedoch nicht bestätigt werden, wenn man das Verhältnis von Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl sowie der Anzahl der Gruppen betrachtet.

In Tabelle 16 werden die Angaben zur Anzahl der Gruppen im Verhältnis zur Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl ersichtlich. Bei der Errechnung der jeweiligen Durchschnittswerte zeigt sich, dass die Einrichtungen in dörflichen Strukturen sowie in Großstädten in der durchschnittlichen Gruppenanzahl verhältnismäßig kleiner sind als die Einrichtungen in Klein- sowie Mittelstädten.

Neben den Angaben zur Infrastruktur sowie Größe der Einrichtung wurde der jeweilige Träger erfragt. Die Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft bilden mit 40,0 % den größten Anteil des Samples. Danach folgen die städtischen Einrichtungen mit 25,6 %. Caritas, Diakonie und Lebenshilfe bilden

Tabelle 16: Anzahl der Gruppen in den Einrichtungen im Verhältnis zur Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl

Anzahl der Einwohner/innen	Anzahl der Gruppen in der Einrichtung									M
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
bis 5.000 Einwohner/innen	6	2	6	3	3	2	1	0	0	3,2
5.000-20.000 Einwohner/innen	0	0	2	5	9	5	5	1	1	5,5
20.000-100.000 Einwohner/innen	1	2	1	6	5	5	5	2	0	5,1
mehr als 100.000 Einwohner/innen	0	5	2	1	3	0	0	0	1	3,7
Gesamt	7	9	11	15	20	12	11	3	2	4,6

mit je 2,2 % den niedrigsten Anteil. Die übrigen Träger liegen jeweils zwischen 4,4 % bis 6,7 %. Auffallend erscheint hierbei insbesondere die hohe Beteiligung kirchlicher Institutionen. Innerhalb der Gruppeninterviews wurde angesprochen, dass diese vom Betreuungsschlüssel und den Verfügungsstunden für Vor- und Nachbereitung verhältnismäßig besser ausgestattet seien. Hierin könnte ein Grund der höheren Beteiligung liegen, was gleichzeitig ein Indiz dafür wäre, dass die Beschäftigung mit der Thematik einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung Rahmenbedingungen wie zeitliche und personelle Ressourcen erfordert.[40]

Ein weiteres Item des Fragebogens bezieht sich auf das Vorhandensein eines speziellen Sprachförderkonzepts. Von den insgesamt 90 Einrichtungen arbeiten 34,4 % (n=31) mit einem Sprachförderkonzept. Zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Einrichtung wird zum Teil ein abweichendes Antwortverhalten getätigt, insbesondere wenn es sich um ein eigenes Sprachförderkonzept handelt. Diese Tatsache zeigt eine unterschiedliche Wahrnehmung und Sichtweise, was zum einen mit der Verwendung des Begriffs ‚Sprachförderkonzept' in dem Fragebogen und zum anderen mit einer unterschiedlichen Auffassung von Sprach(en)bildung seitens der pädagogischen Fachkräfte erklärt werden könnte.

Die Anzahl der Einrichtungen mit einem vorhandenen Sprachförderkonzept wurde im Vorfeld bedeutend höher eingeschätzt; einerseits im Zuge der

[40] Auf die notwendigen Rahmenbedingungen für eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung wurde bereits in Kapitel 1.6 eingegangen. Dieser Aspekt wird auch innerhalb der Darstellung der Ergebnisse noch einmal aufgegriffen.

Tabelle 17: Angeführte Sprachförderkonzepte im Rahmen der quantitativen Befragung

Konzept	Anzahl der Einrichtungen	relative Häufigkeit (hn) in %
eigenes Sprachförderkonzept	4	12,9
alltagsintegrierte Sprachförderung	7	22,6
regionales Förderkonzept	3	9,7
situationsorientierter Ansatz	1	3,2
Kooperation mit Schulen	1	3,2
DJI-Konzept (Frühe Chancen, Sprach-Kitas)	6	19,4
Würzburger Trainingsprogramm	3	9,7
WUPPI	3	9,7
Teach-Konzept	1	3,2
Kea	1	3,2
Elle ressemenne	1	3,2
Gesamt	**31**	**100**

vorhandenen und verbreiteten Sprachförder- und Sprachbildungskonzepte (wie ‚Sprach-Kitas', ‚BiSS', regionale Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepte; siehe hierzu näher Kapitel 1.3.2 und 2.3) andererseits aufgrund der Annahme, dass sich eher Einrichtungen mit einem Fokus auf Sprach(en)-bildung beteiligen würden, da sie der Thematik mehr Bedeutung beimäßen. Eine Begründung für die erwartungswidrige Verteilung könnte die gegensätzliche Annahme sein, dass der Nutzen von Einrichtungen, die sich noch nicht ausgiebig mit der Thematik auseinandergesetzt haben, höher eingeschätzt wird. Eine Leiterin meldete außerdem zurück, dass sie bereits an einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt beteiligt seien und sich daher gegen die Teilnahme an einer weiteren Umfrage entschieden haben. Dieser Aspekt könnte unter Umständen auch auf andere Einrichtungen zutreffen.

Die von den pädagogischen Fachkräften genannten Konzepte sind in Tabelle 17 aufgeführt.

Auf Basis der vorliegenden Daten kann nicht immer unterschieden werden, inwieweit sich Überschneidungen zwischen den einzelnen Nennungen ergeben. Ein regionales Sprachförderkonzept kann beispielsweise ebenfalls als eigenes oder alltagsintegriertes Sprachförderkonzept verstanden werden. Ein weiteres Indiz für diese Annahme liefert eine Befragung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz. Hier gaben 72 % der befragten Fachkräfte an,

nach einem eigenen Konzept zu arbeiten. Die zur Verfügung stehenden Ansätze werden dabei häufig als Ausgangspunkt genutzt und auf die eigenen Rahmenbedingungen sowie Schwerpunktsetzungen angepasst (vgl. Kammermeyer/Roux 2013: 518).

Bei den benannten Konzepten zeigt sich zudem, dass sowohl additive Konzepte (z. B. WUPPI, Würzburger-Trainingsprogramm) als auch integrative Konzepte (z. B. alltagsintegrierte Sprachförderung, DJI-Konzept) genannt werden. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass die pädagogischen Fachkräfte nicht explizit zwischen Sprachförderung und Sprach(en)bildung differenzieren. Die teilweise nicht vorhandene Abgrenzung zeigt sich ebenso in der theoretischen Auseinandersetzung (siehe Kapitel 1.3.1). Des Weiteren handelt es sich bei Aspekten wie der ‚Situationsorientierung' und ‚Kooperation mit Schulen' eher um Ansätze bzw. Schwerpunkte, die in Zusammenhang mit Sprach(en)bildung von den pädagogischen Fachkräften gesehen werden.

Neben der institutionellen Ebene werden die pädagogischen Fachkräfte zu der Anzahl der Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung sowie zu den drei meist gesprochenen Herkunftssprachen befragt.[41]

Die 90 Kindertageseinrichtungen des vorliegenden Samples werden von insgesamt 7.769 Kindern besucht, in die 190 Kinder mit Fluchterfahrung einbezogen sind.[42] Von den Kindern ohne Fluchterfahrung liegt der durchschnittliche Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei 27,8 % und damit knapp unter dem niedersächsischen Mittelwert.[43] Die Abweichung ist insgesamt relativ gering, dass sie jedoch unter dem Durchschnitt liegt, erscheint nicht erwartungskonform, da davon ausgegangen wurde, dass grundsätzlich Einrichtungen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sensibilisierter für die Bedeutung der Sprach(en)bildung sind und die Bereitschaft demnach größer wäre.

Setzt man den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ins Verhältnis zur Infrastruktur zeigt sich, dass der prozentuale Anteil in Dörfern bis 5.000 Einwohnerinnen und Einwohnern im Durchschnitt bei 19,9 %, in Klein- sowie Großstädten bei knapp über dreißig Prozent und in mittelgroßen Städten bei 28,8 % liegt. Einrichtungsbezogen bestehen hierbei zum Teil erhebliche Abweichungen; der Minimalwert beläuft sich auf 0,0 % wohingegen das Maximum 84,2 % bildet. Vor allem großstädtische Institutionen weisen einen höheren Anteil an Kindern mit Migrationserfahrung auf (h_n>10 %).

41 Angaben zur Einrichtung und den dortigen Kindern stimmen interindividuell nicht immer überein. Bei Abweichungen werden die Angaben mit der höchsten Häufigkeit berücksichtigt.

42 Hiermit sind Kinder gemeint, die im Rahmen der Fluchtbewegungen seit 2015 nach Deutschland gekommen sind und eigene Fluchterfahrungen gemacht haben.

43 Aufgrund fehlender Angaben konnten neun Einrichtungen der insgesamt neunzig befragten Institutionen nicht berücksichtigt werden.

Die Anzahl der Kinder mit Fluchterfahrung unterliegt ebenfalls einer hohen Varianz. Insgesamt werden laut Angaben der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in 34 Einrichtungen keine Kinder mit Fluchterfahrung betreut. Eine Angabe von ein bis zwei Kindern mit Fluchterfahrung tätigten Fachkräfte aus 27 Institutionen, was einem prozentualen Anteil von 30,0 % entspricht. Einrichtungen mit drei bis sechs Kindern mit Fluchterfahrungen machen mit 27,9 % ebenfalls knapp ein Drittel aus. Relativ gering ist hingegen die Zahl der Einrichtungen, die neun Kinder (n=2), zehn Kinder (n=1) sowie vierzehn Kinder (n=1) mit Fluchterfahrung betreuen.

Bei den Kindern ohne Fluchterfahrungen werden insgesamt 31 verschiedene Herkunftssprachen aufgeführt, wovon Russisch mit 23,3 % (n=198), Polnisch mit 14,9 % (n=127) sowie Türkisch mit 14,0 % (n=119) die drei häufigsten Erstsprachen, neben Deutsch mit 14,1 % (n=120), bilden. Bei den Kindern mit Fluchterfahrungen werden insgesamt 18 verschiedene Erstsprachen genannt. Die drei meist gesprochenen Erstsprachen sind hier Arabisch mit 33,6 % (n=101), Syrisch mit 14,0 % (n= 42) sowie Kurdisch mit 13,3 % (n=40). In den aufgeführten Erstsprachen der Kinder mit Fluchterfahrungen wird zudem Afghanisch (n=5) sowie Irakisch (n=4) genannt. Dieser Aspekt verdeutlicht ein zum Teil fehlendes Wissen über Sprachenvielfalt und sprachliche Differenzierungen, welches Reich (2008b) in einer Untersuchung ebenfalls festgestellt hat. Er folgert aus diesen Antworten einerseits die Vorstellung, dass ein Staat nur eine Sprache besitze und bringt es anderseits mit einem unbewusst niedrigen Prestige jener Sprachen und Kulturen in Zusammenhang (vgl. Reich 2008b 86).

Personenbezogene Daten

Neben den Angaben zur Einrichtung und den dort betreuten Kindern wurden zusätzlich personenbezogene Daten (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Funktion, Berufserfahrung sowie eigene sprachliche Sozialisation) der pädagogischen Fachkräfte erhoben.

Der Ländermonitor der Bertelsmann Stiftung erhebt bundesland- sowie ausbildungsspezifische Daten, mit denen die Angaben verglichen werden können. In der Statistik von März 2017, die in etwa auch dem Erhebungszeitraum dieser Forschung entspricht, wurden für Niedersachsen insgesamt 52.509 pädagogische Fachkräfte verzeichnet. Davon waren 12,7 % (n=6.650) unter 25 Jahre, jeweils gut ein Drittel der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwischen 25 und unter 40 Jahre (n=17.956) sowie 40 bis unter 55 Jahre (n=19.129) und 16,7 % der Fachkräfte älter als 55 Jahre. Dies entspricht mit relativ geringen Abweichungen den bundesweiten Verhältnissen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017: o. A.). Im Vergleich zu den Zahlen aus dem Jahr 2006 zeigt sich ein Anstieg im Bereich der unter 25-Jährigen. Dieser Zuwachs neu eingestellter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lässt sich unter

Tabelle 18: Altersstruktur der befragten pädagogischen Fachkräfte

Alter	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit (h_n) in %
18 bis 20 Jahre	2	0,6
21 bis 30 Jahre	97	28,7
31 bis 45 Jahre	103	30,5
46 bis 65 Jahre	136	40,2
Gesamt	**338**	**100**

anderem durch den quantitativen Ausbau des U3-Bereiches sowie die politischen Bestrebungen, den Personalschlüssel zu verbessern, erklären (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018: o. A.). Im Bereich des Personals über 55 Jahren ist ebenfalls ein Anstieg zu verzeichnen, was mit der grundsätzlichen demografischen Entwicklung zu begründen ist (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017: o. A.).

Die Altersgrenzen, die innerhalb des Ländermonitors gesetzt wurden, unterscheiden sich von dieser Arbeit, sodass kein direkter Vergleich gezogen werden kann. Hier stehen den Befragten vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl. Tabelle 18 zeigt die gültigen Antworten, wobei sieben Befragungen aufgrund von fehlenden oder ungültigen Angaben nicht berücksichtigt werden können.

Die Angaben zum Alter lassen vermuten, dass ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte einerseits über eine längere Berufserfahrung verfügt und andererseits demnach vor längerer Zeit die berufliche Ausbildung absolviert hat. Diese Annahme stützt die Angabe zur Dauer der beruflichen Tätigkeit. Der Mittelwert liegt bei 15,3 Jahren, wobei eine breite Spannweite zwischen 0 und 42 Jahren vorliegt. Etwa ein Drittel der befragten Fachkräfte verfügt über eine berufliche Erfahrung von einem Jahr bis fünf Jahren (28,6 %). Eine Berufserfahrung zwischen sechs und vierzehn Jahren weisen 18,1 % auf. Hier zeigt sich ebenfalls ein Anstieg, der sich ebenso in den Zahlen des Ländermonitors der Bertelsmann Stiftung abbilden lässt. Etwas mehr als ein Drittel (31,0 %) verfügt über fünfzehn bis fünfundzwanzig Jahre Berufserfahrung, 15,0 % weisen Erfahrungen zwischen sechsundzwanzig und fünfunddreißig Jahren auf und die Gruppe von sechsunddreißig bis zweiundvierzig Jahren beruflicher Tätigkeit bilden 4,1 % (vgl. ebd.).[44]

[44] Die Angaben zum Alter in Kombination mit den Jahren beruflicher Erfahrung sind insbesondere im Hinblick auf die Auswertung relevant, da berücksichtigt werden muss, dass ein Großteil der Fachkräfte die Ausbildung vor mehr als zwanzig Jahren absolviert hat. Aus diesem Grund wurden darüber hinaus besuchte Fortbildungen erfragt, die eine kompensatorische Wirkung haben können.

Innerhalb einiger Statistiken, wie unter anderem dem Ländermonitor, werden Daten bezüglich des Geschlechts des pädagogischen Personals erhoben. Hier liegt der Anteil weiblicher Fachkräfte im Jahr 2017 bundesweit bei 94,2 % und in Niedersachsen bei 94,4 % (vgl. ebd.).[45] Das Verhältnis in Deutschland sowie Niedersachsen zeigt nur eine sehr geringe Abweichung zu dem prozentualen Anteil innerhalb dieser Arbeit. Hier sind 94,8 % weiblich und 4,1 % männlich (1,2 % machten keine Angaben zum Geschlecht).

Die aktuellsten veröffentlichten Zahlen der Beschäftigten mit Migrationshintergrund im frühkindlichen Bereich stammen vom Mikrozensus 2014. Zu diesem Zeitpunkt weisen 11,9 % der pädagogischen Fachkräfte einen Migrationshintergrund auf, was im Verhältnis zu anderen Berufsbranchen einen geringen Anteil ausmacht. Gründe hierfür können unter anderem Schwierigkeiten bei Anerkennungen, branchenspezifische Vorlieben sowie vorhandene Sprachbarrieren sein (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2017: 170f.). Im Rahmen dieser Befragung werden die pädagogischen Fachkräfte nicht nach einem Migrationshintergrund gefragt, sondern stattdessen wird erhoben, ob sie eine andere Erstsprache als die deutsche Sprache erlernt haben. Daher kann nur ein eingeschränkter Vergleich mit den beschriebenen statistischen Werten des pädagogischen Personals mit Migrationshintergrund gezogen werden. Dennoch ist das Verhältnis der Personen mit anderen Erstsprachen mit insgesamt 9,4 % (n=32) nur geringfügig niedriger als der prozentuale bundesweite Anteil der pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund, sodass hier ebenfalls eine annähernde Übereinstimmung festgestellt werden kann. Bezieht man die Tatsache ein, dass ggf. einige Fachkräfte keine andere Erstsprache sprechen, aber dennoch einen Migrationshintergrund aufweisen, fällt die Abweichung zum gesamten Feld vermutlich noch geringer aus. Relevant ist in diesem Zusammenhang zudem, dass drei Fachkräfte Plattdeutsch als andere Erstsprache angegeben haben und daher vermutlich nicht zur Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund zu zählen sind. Die drei mit Abstand am häufigsten gesprochenen Erstsprachen sind Russisch (n=8), Polnisch (n=7) und Englisch (n=7). Insgesamt werden von dem pädagogischen Personal zwölf verschiedene Erstsprachen genannt, wobei fünf Befragte jeweils zwei Sprachen aufführen.

[45] Es existieren verschiedene politische Programme, wie beispielsweise ‚Mehr Männer in Kitas', welche beabsichtigen den Anteil männlicher pädagogischer Fachkräfte in der Frühpädagogik und damit auch die Heterogenität zu erhöhen, die teilweise jedoch kontrovers diskutiert werden (vgl. u. a. Keller 2015: 48ff.; Rose 2015: 46ff.).

3.4.3 Qualitative Erhebung

Einrichtungsbezogene Daten

An den Gruppeninterviews haben sich 50 pädagogische Fachkräfte aus neun verschiedenen niedersächsischen Einrichtungen beteiligt.[46]

Die Einrichtungen, von denen sich die pädagogischen Fachkräfte an den Gruppeninterviews beteiligt haben, weisen in Bezug auf die Stadt-Land-Verteilung die Merkmalsverteilungen wie in Tabelle 19 auf.

Tabelle 19: Anzahl der Einrichtungen in den Gruppeninterviews im Verhältnis zur Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl

	Anzahl der Einrichtungen	**relative Häufigkeit (h_n) in %**
bis 5.000 Einwohner/-innen	1	12,5
5.000 - 20.000 Einwohner/-innen	4	50,0
20.000 - 100.000 Einwohner/-innen	3	37,5
Gesamt	**8**	**100,0**

Tabelle 19 zeigt eine ähnliche Stadt-Land-Verteilung im Vergleich zum Gesamtsample aus der quantitativen Befragung.

Bezüglich der Trägerschaften gibt es ebenfalls keine besonderen Auffälligkeiten. Es sind sowohl städtische, kirchliche als auch Einrichtungen in privater Trägerschaft vertreten. Mit jeweils drei Einrichtungen bilden die städtischen und kirchlichen Kindertageseinrichtungen den wesentlichen Anteil.

Eine relevante Abweichung im Vergleich zur Gesamtstichprobe aus der quantitativen Befragung zeigt sich hingegen bezüglich der Angabe eines eigenen Sprachförderkonzepts. Fünf Einrichtungen (h_n=62,5 %) geben an, nach einem Sprachförderkonzept zu arbeiten. Im Sample der quantitativen Befragung fiel dieser Anteil mit einer relativen Häufigkeit von 34,4 % bedeutend geringer aus. Dieser Unterschied stärkt daher die Annahme einer positiven Selektivität, der bei der Analyse der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

[46] Da die Fragebögen nicht auf Einzelpersonen zurückzuführen sind, sondern durch das Kontaktfeld maximal auf der Einrichtungsebene identifiziert werden können, werden im Rahmen dieses Kapitels ausschließlich die einrichtungsbezogenen Daten dargestellt. Im Rahmen der quantitativen Erhebung hat eine Einrichtung, in der ein Gruppeninterview durchgeführt wurde keine Kontaktinformationen angegeben, sodass lediglich acht Einrichtungen bei den einrichtungsbezogenen Angaben berücksichtigt werden können.

Der Migrationsanteil ist bei den einbezogenen Einrichtungen aus den Gruppeninterviews mit einem Mittelwert von M=33,53 ebenfalls etwas höher (in der Gesamtstichprobe liegt der Mittelwert bei M=27,8). Diese Tendenz bekräftigt die Vermutung, dass Einrichtungen mit einem prozentual höheren Migrationsanteil der Kinder, sich intensiver mit dem Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung auseinandersetzen (siehe Kapitel 3.4.2).

Schlussfolgerungen

Die einrichtungs- sowie personenbezogenen Daten innerhalb der quantitativen Befragung zeigen nur geringe Abweichungen von den statistischen Bundes- und Ländererhebungen sowie im Hinblick auf die regionale und infrastrukturelle Verteilung, sodass von einer Repräsentativität des Samples im Rahmen der quantitativen Befragung ausgegangen werden kann.

Gleichzeitig ist jedoch der Aspekt der positiven Selektivität zu berücksichtigen. So kann angenommen werden, dass die Einrichtungen, die sich an der Befragung beteiligen, dem Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)-bildung eine hohe Relevanz für die pädagogische Arbeit beimessen. Dieser Aspekt steigert sich im Verlauf der einzelnen Erhebungsschritte, da die Gruppeninterviews mit einem hohen zeitlichen Faktor verbunden sind und das Bereitstellen der Videoaufnahmen durch das Einholen der Einverständniserklärungen der Eltern ebenfalls einen Mehraufwand bedeutet. Dieser selektive Aspekt hat ggf. Einfluss auf die Daten, deren Analyseergebnisse im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte. Hierfür werden einzelne Teilfragestellungen beantwortet. Dafür wird zunächst die jeweilige Hauptaussage herausgestellt und im Anschluss wird diese mithilfe der Daten aus der quantitativen Befragung, den Gruppeninterviews und den Videoaufzeichnungen vertieft, die für die Beantwortung der Hauptaussage aufschlussreich sind. Welche Erhebungsschritte Rückschlüsse auf die verschiedenen Teilfragestellungen zulassen, wird in der Beschreibung des Forschungsdesigns ersichtlich (siehe Kapitel 3.1 Abbildung 7). Im Kontext der Teilfragestellungen, die sich auf das *Verständnis* sowie die *Haltungen* der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung beziehen, können dabei Ergebnisse aus den Fragebögen und Gruppeninterviews zusammengebracht werden. Im Zuge der Thematisierung des *sprachlich-interaktiven Handelns* erfolgt eine Zusammenführung zwischen den Fragebögen und Videoaufnahmen. Die anderen Teilfragestellungen werden mithilfe der Datenanalyse zu jeweils einer Datenquelle beantwortet. Daran schließt eine Ergebnisdiskussion an, in der die zentrale Erkenntnis skizziert wird. Hier werden somit die Aussagen zu den einzelnen Teilfragestellungen und die verschiedenen methodischen Vorgehensweisen kombiniert. Danach folgt eine kritische Reflexion der eingesetzten Methoden sowie der individuellen Forschungsperspektive, bevor hieraus resultierende Empfehlungen erläutert werden.

4.1 Wissen über alltagsintegrierte Sprach(en)bildung

Im Zusammenhang zur ersten Fragestellung – *Welches Wissen haben die pädagogischen Fachkräfte über eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung?* – wird in der Untersuchung deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte über ein theoretisches Wissen in Bezug auf die kindliche Sprach(en)entwicklung und Modellierungstechniken verfügen. Das theoretische Wissen der Fachkräfte geht in der Untersuchung insbesondere aus Äußerungen in den Gruppeninterviews hervor. Sie nennen beispielsweise Meilensteine, die Kinder in ihrer Sprach(en)aneignung erwerben sollen und kennen sprachliche Strategien, die sprachunterstützend wirken können. Ein geringerer Wissensstand lässt sich zum Kontext mehrsprachiger Kinder feststellen. Die pädagogischen Fachkräfte wissen oftmals nicht, welche Sprachen die Kinder im familiären Kontext sprechen. Zum Teil können sie sogar das Herkunftsland nicht ein-

deutig benennen. Diese Informationen bieten jedoch eine wesentliche Grundlage, die pädagogischen Ansätze (Lebensweltorientierung, Pädagogik der Anerkennung; siehe ausführlich Kapitel 1.5) in die Arbeit einzubeziehen, um die Bereiche Sprache, Kultur und Identität angemessen berücksichtigen zu können. Eine diesbezügliche Reflexion sowie Relevanzbeimessung seitens der pädagogischen Fachkräfte findet sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht. Die Kernaussagen aus den Gruppeninterviews sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

Wissen über alltagsintegrierte Sprach(en)bildung innerhalb der Gruppeninterviews

Die pädagogischen Fachkräfte äußern im Rahmen der Gruppeninterviews verschiedene sprachliche Strategien, die sie im pädagogischen Alltag einsetzen. Die häufigste Strategie, die sie anführen, stellt das *Benennen von Objekten* dar (I4 Z: 72; 223; I7 Z: 230; 499; I8 Z: 148; 199; 553; I9 Z: 109; 194). Eine Fachkraft macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, sich unter den Kolleginnen und Kollegen auf einheitliche Begriffe zu einigen und nicht beispielsweise einmal Tasse und einmal Becher zu sagen (I9 Z: 190-200). Dieser Aspekt ist insbesondere für Kinder ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen bedeutsam, um zunächst eine eindeutige Zuordnung vornehmen zu können. Eine Absprache über einheitliche Begriffsverwendungen unterstützt damit den Wortschatzaufbau und steht in enger Verbindung zu dem Merkmal, das eigene Handeln sprachlich zu begleiten. Gleichzeitig zeigt sich an diesem Punkt die Differenz zwischen sprachlicher Reduktion und Variation.

Des Weiteren wird der *Gebrauch des dazugehörigen Artikels* von einigen pädagogischen Fachkräften angeführt (I2 Z: 335; I8 Z: 146-149; I9 Z: 104-109; Z: 194-200). Als zusätzliche Strategie erwähnen die Fachkräfte das *korrektive Feedback*[47] (I6 Z: 194; I7 Z: 153; 157; I8 Z: 149; I9 Z: 164; 498). Zudem wird die *Wiederholung* als sprachliches Mittel benannt (I1 Z: 366; 410; I3 Z: 64; I4 Z: 219; I5 Z: 91; I8 Z: 115). Die Fachkräfte heben diesbezüglich besonders die Bedeutung für die Festigung des Wortschatzes hervor.

Die genannten sprachlichen Strategien weisen auf eine vorhandene Kenntnis über einen potenziell unterstützenden Sprachgebrauch hin. Innerhalb eines Gruppeninterviews kann außerdem eine reflexive Analyse des eigenen sprachlichen Verhaltens und der damit verbundenen Intentionen festgestellt werden:

[47] Die pädagogischen Fachkräfte nutzen nicht immer den Begriff des korrektiven Feedbacks, sondern beschreiben teilweise ihr sprachliches Vorgehen beispielsweise durch richtiges Wiederholen.

J: Ja und nebn all dem versuchn wir auch kritisch zu sein, ne? Also als (.) das Beispiel dann irgendwie kam, dass n Kindergartn nich mehr sagt: ‚Zieh dir bitte mal die Jacke an‘, sondern: ‚Zieh dir die Jacke an‘, um eine klare Botschaft zu sendn, da ham wir für uns entschiedn, das geht für uns nich. Diese WEICHmacher sind für UNS einfach total wichtig, wie: ‚Bitte‘ zu sagn und ‚DANKE‘ zu sagn. Und einfach HÖFlich miteinander (.) eine höfliche Sprache zu entwickeln.

L: Aber auch bei manchn Sachn in dem Bewusstsein, wenn ich (.) wenn ich das Kind FRAGE, dass das Kind auch ‚Nein‘ sagn darf. […] Wenn ich ne Frage: ‚Möchtest du den Tisch abwischn?‘ und dann hat das Kind auch das Recht zu sagn: ‚Nein, möchte ich nich‘ (I2 Z: 396-406).

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die pädagogischen Fachkräfte sich mit ihrem sprachlichen Verhalten auseinandersetzen und linguistisch basierte Empfehlungen – wie das Senden klarer Botschaften und das Vermeiden von Weichmachern in diesem Zitat – hinsichtlich der pädagogischen und konzeptionellen Eignung überprüfen. Gleichzeitig zeigt das Beispiel, dass die Entscheidung, inwieweit eine offene Frage oder eine Aufforderung formuliert wird, hinsichtlich der Intention überprüft werden muss.

Bei dem mehrsprachigen Spracherwerb besteht unter den pädagogischen Fachkräften ebenfalls Einigkeit, dass dies für die Kinder Vorteile bringt und sie problemlos mehrere Sprachen gleichzeitig lernen können. Hierbei wird unter anderem darauf hingewiesen, dass sich durch das heutige Wissen ein Wandel bezüglich der Einstellung zu mehrsprachigen Sprachbiografien vollzogen hätte (I2 Z: 179-182).

Eine besondere Funktion bei der Generierung sowie Verbreitung des theoretischen Wissens zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung kommt außerdem den Sprachfachkräften zu. Die Sprachfachkräfte erwähnen insbesondere Dienstbesprechungen als Rahmen, in dem sie Inhalte über die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung an die Kolleginnen und Kollegen weitergeben (I2 Z: 340-344; I3 Z: 448f.; Z: 480-487; Z: 491-494; I6 Z: 502-534; I9 Z: 338-344; Z: 639-642). Gleichzeitig weisen einige Formulierungen auf eine eher vage Kenntnis hin, wie zum Beispiel:

G: Also man kann ja (.) parallel verschiedene Sprachn erwerbn und es hat halt gewisse STRUKTURN als Voraussetzung, die eingehaltn werdn solltn, dann, damit es dann auch richtig funktioniert (I2 Z: 131-134).

Y: Und äh oft (.) ich hab dann oder auf einer Fortbildung (.) wurde dann halt gesagt, dass das grade bis zum Ende des zweitn SCHULjahres ja immer noch (.) zu PROBLEM führn kann, in der Grammatik oder (.) oder im Vokabular oder wie auch immer und dass sich das DANN erst wirklich relaTIVIERT (I4 Z: 521-526).

Diese beiden Zitate lassen auf eine unkonkrete Vorstellung beim mehrsprachigen Erwerb schließen. Hinzu kommt, dass die pädagogischen Fachkräfte oftmals nicht wissen, welche Erstsprache(n) die Kinder in ihrer Einrichtung

im familiären Kontext sprechen. Die fehlende Kenntnis zeigen folgende Beispiele:

> **AV**: Jetz äh (.) hab ich grade ein äh den (.) X noch vor Augn, der hat sich sehr sehr schwer getan, der kam aus (.) ja n Kind mit Fluchterfahrung. Afghanistan? Oder (sehr leise) Syrien? Ich glaube eher Syrien, bin mir aber nich mehr ganz sicher. Oder Iran, Irak, aber ähm der hat sich so schwergetan (I9 Z: 248-251).
>
> **AC**: Welche drei Kinder hast du im Kopf X? Ich hab nur zwei im Kopf. […]
>
> **AE**: Die hat ich auch total vergessn. Ne, im Prinzip weiß ich gar nich, was mit X is […], da weiß ich nich genau, was Zuhause auch so gesprochn wird. […]
>
> **Z**: X spricht Papa glaub ich russisch. (.) Ich glaub russisch meinte die Mama mal (I5 Z: 242-247).
>
> **C**: Also, wenn man das so überlegt, vor (.) zwei drei Wochn hat X eine Übersicht gemacht, wie viel deutsche Kinder wir haben. Was wir überhaupt für Kulturn haben. Da is uns (.) tatsächlich auch bewusst gewordn, da ham wir Kinder, wo wir dachtn: ‚Boah, die komm, sind bestimmt deutsch', und dann hab ich so einfach mal nachgefragt: ‚Ne, also wir, mein Mann und ich und unsre ganze Familie, wir komm alle aus Russland'. Ja, ein deutsches Kind fällt weg. Jetz ham wir nur noch vier von fünfundzwanzich.
>
> **E:** Ja, und noch ein Kind (.) hast du, wusst ich auch nich, is holländisch, ne? Da komm die Großeltern aus Niederladn. Genau.
>
> **C**: Aber, die spricht doch gut (I1 Z: 466-473).

Anhand der Aussagen wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte sich oftmals nicht bewusst sind, wie viele Kinder in ihrer Einrichtung mehrsprachig aufwachsen und welche verschiedenen Sprachen und Kulturen sie mitbringen. Diese Informationen sind jedoch wesentlich, um die Kinder ganzheitlich zu betrachten und gegebenenfalls eine Berücksichtigung in der pädagogischen Arbeit vornehmen zu können.

4.2 Verständnis von alltagsintegrierter Sprach(en)bildung

Die zweite Teilfragestellung lautet: *Welches Verständnis haben die pädagogischen Fachkräfte von einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung?* Die pädagogischen Fachkräfte präferieren hierbei eindeutig Konzepte der Sprachbildung[48] (zur Unterscheidung von Sprachförderung und Sprach(en)bildung siehe Kapitel 1.3.1), die in den Alltag integriert sind und sich an die gesamte

[48] Da der Fokus überwiegend auf dem Erwerb der deutschen Sprache liegt, wird nicht der Begriff der ‚Sprach(en)bildung' genutzt, sondern von ‚Sprachbildung' gesprochen.

Kindergartengruppe richten. Die *Alltagsorientierung* bildet die häufigste Antwort, die den Fachkräften in diesem Kontext wichtig ist. Weiterhin sehen die Fachkräfte den Ausbau der phonischen, semantischen sowie morphosyntaktischen Fähigkeiten als zentral an. Ehlichs Kritik einer verkürzten Sicht auf Sprache (vgl. Ehlich 2013: 202) kann demnach in dieser Untersuchung ebenfalls identifiziert werden. In allen drei Erhebungsphasen findet eine Betrachtung der pragmatischen oder diskursiven Basisqualifikationen sowie diesbezüglicher Unterstützungsmöglichkeiten seitens der pädagogischen Fachkräfte kaum Berücksichtigung, dabei würde diese vor allem Kindern mit geringen Deutschkenntnissen zugutekommen. Die Konzentration auf den Wortschatz, die Grammatik und die Aussprache könnte unter anderem durch den Bildungsauftrag und die damit verbundene Aufgabe der Hinführung zur Schulfähigkeit seitens der Kindertageseinrichtungen begründet sein. Zudem zeigt sich eine Fokussierung auf die deutsche Sprache, was die Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen zusätzlich unterstützt.

Eine Unstimmigkeit, die nicht aufgelöst werden kann, lässt sich in der Aufmerksamkeit auf mehrsprachige Kinder feststellen. Die pädagogischen Fachkräfte betonen im Rahmen der Gruppeninterviews häufig, dass ihnen die sprachliche Unterstützung aller Kinder wichtig sei. Eine Fachkraft kritisiert diesbezüglich sogar explizit die theoretische Diskussion, die ihrer Meinung nach zu sehr auf mehrsprachige Kinder beschränkt wäre. In den Schilderungen über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, stehen dann jedoch auch in dieser Untersuchung die mehrsprachigen Kinder im Fokus der Betrachtung. Diese Perspektive verstärkt sich auf der Ebene der Kommunikation mit den Eltern, in denen fast ausschließlich die Kommunikation mit Eltern anderer Erstsprachen und vermeintlicher Kulturkreise problematisiert wird.

Ein weiterer Aspekt, der sich durch die integrative Perspektive zeigt, stellt die Auffassung dar, dass der gesamte Alltag Sprachbildung sei. Hier differenzieren die pädagogischen Fachkräfte wenig bis gar nicht, welche Situationen sprachhemmend sind und wo ein besonderes Potenzial für sprachbildende Interaktionen besteht. Sowohl aus der quantitativen Befragung als auch aus den Gruppeninterviews lassen sich Aspekte identifizieren, die dieses Verständnis einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung seitens der pädagogischen Fachkräfte hervorbringen. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

Verständnis von alltagsintegrierter Sprach(en)bildung innerhalb der quantitativen Befragung

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, drei Aspekte zu nennen, die ihnen bei der Sprachförderung wichtig sind. Die Aspekte wurden induktiv kategorisiert (siehe Anhang). Aus diesem Vorgehen ergeben sich 15 Kategorien. Tabelle 20 bildet die entstan-

denen Oberkategorien mit den jeweils zwei häufigsten Beispielantworten ab.[49]

Tabelle 20: Induktiv gebildetes Kategoriensystem der genannten Aspekte inklusive der Anzahl der zwei jeweilig häufigsten Beispieläußerungen in Klammern

Alltagsorientierung	**Sprachliches Verhalten der päd. Fachkräfte**	**Linguistische Bereiche**	**Beziehung**	**Stärkung des Selbstbewusstseins**
alltagsintegriert (77) spielerisch (32)	Vorbildfunktion (44) langsames, deutliches Sprechen (27)	Wortschatz (45) Grammatik (23)	Aufbau positiver Beziehung, Bindung/Vertrauen herstellen (44) Blickkontakt/auf Augenhöhe (17)	Spaß am Sprechen vermitteln (41) korrektives Feedback (19)
Notwendige Rahmenbedingungen	**Integration durch Sprache**	**Sozialformen**	**Materialien**	**Kindorientierung**
Zeit für Sprachförderung (19) sprachfreundliches Umfeld/Sprechfreude (18)	Schulvorbereitung (12) Sprache ermöglicht soziale Kontakte (7)	Gruppenarbeit/Kleingruppen (11) Individualität (9)	Lieder (9) Reime (6)	am Entwicklungs-/Leistungsstand orientiert (6) altersübergreifend (8)
Kooperationen	**Zu erwerbende Kompetenzen**	**Kombination sprachlichen und fachlichen Lernens**	**Fokus Mehrsprachigkeit**	**Sonstiges**
fachliche Unterstützung durch Sprachexperten (9) Elternarbeit (6)	Kommunikationskompetenz fördern (7) Kinder sollen sich ausdrücken können (7)	Musik (8) Bewegung (8)	Anerkennung aller beteiligten Sprachen (4) Muttersprachen (3)	Kommunikation/Verständigung, (11) Dialog/Gespräche (6)

[49] Die Reihenfolge der Kategorien orientiert sich (mit Ausnahme der Kategorie ‚Sonstiges') an der Anzahl der gesamten Nennungen.

Die Kategorien zeigen die Hinwendung zu einer alltagsintegrierten Sprachbildung seitens der pädagogischen Fachkräfte. Die *Alltagsorientierung* sowie *Kindorientierung* veranschaulichen diesbezüglich eine Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an den alltäglichen Situationen sowie an den Entwicklungs- und Leistungsständen der Kinder. Das *sprachliche Verhalten* stellt eine reflexive Ebene seitens der pädagogischen Fachkräfte dar. Mit der *Beziehung* sowie den *notwendigen Rahmenbedingungen*, *Materialien* sowie *Kooperationen* sind Bedingungen charakterisiert, die sich je nach Beschaffenheit begünstigend oder hemmend auf die Möglichkeiten der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung auswirken. Die *Stärkung des Selbstbewusstseins*, *Integration durch Sprache* und *zu erwerbende Kompetenzen* können als Zielsetzungen der pädagogischen Fachkräfte gedeutet werden, die sie mit einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in Verbindung bringen. Mit den Kategorien *linguistische Bereiche* und *Kombination sprachlichen und fachlichen Lernens* ist eine inhaltliche Ausrichtung beschrieben. Der *Fokus Mehrsprachigkeit* markiert wiederum die Adressatinnen- bzw. Adressatenorientierung, indem mehrsprachige Kinder als besondere Zielgruppe und Möglichkeiten zum Einbezug der verschiedenen Erstsprachen herausgestellt werden. Damit eng verknüpft sind die verschiedenen Sozialformen, wobei hier sowohl Einzel- oder Kleingruppen als auch die Sprachbildung in Gemeinschaft benannt wird und daher eine unterschiedliche Ausrichtung deutlich wird.

Im Kontext des *sprachlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte* nennen die Befragten verschiedene und zum Teil gegensätzliche Aspekte. Der Widerspruch entsteht dabei in der Gestaltung des sprachlichen Inputs. Einige Fachkräfte fokussieren Strategien, den sprachlichen Input zu reduzieren (z. B. ‚einfache, kurze Sätze', ‚langsames Sprechen' und ‚Wiederholungen') und andere setzen auf ‚sprachliche Variationen', ‚vielfältige Ausdrucksweisen' und ein ‚breites Sprachangebot'.

Abbildung 11 zeigt die Häufigkeitsverteilungen aller genannten Antworten, die den beschriebenen Oberkategorien zugeordnet worden sind.

In den Antworten ist eine klare Schwerpunktsetzung auf Aspekte der Kategorie *Alltagsorientierung* zu erkennen. Dies hebt hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte im Kontext der Sprach(en)bildung mittlerweile integrierte Konzepte favorisieren und ihnen die Bedeutung alltäglicher Situationen für die Sprach(en)bildung bewusst ist. Darüber hinaus erkennen sie ihre eigene Verantwortung und Vorbildfunktion in diesem Kontext an, da sie am zweithäufigsten Elemente aus der Kategorie *sprachliches Verhalten der pädagogischen Fachkräfte* nennen[50]. Erklärungen für die *linguistischen Bereiche* als zentrale Kategorie könnten unter anderem der von den pädagogischen Fach-

[50] Die Bedeutung, welche die pädagogischen Fachkräfte dem eigenen sprachlichen Handeln zuweisen, konnte bereits in der Beantwortung der ersten Teilfragestellung festgestellt werden und wird demnach durch diesen Aspekt weiter gestärkt.

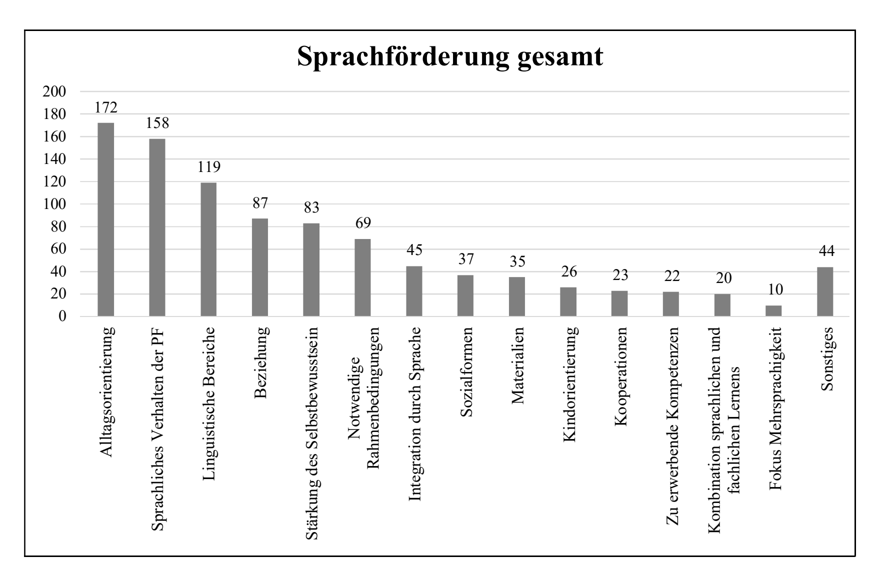


Abbildung 11: Absolute Häufigkeiten aller genannten Aspekte in den induktiven Kategorien

kräften wahrgenommene Bildungsauftrag und die Schulvorbereitung liefern. Diese Vermutung wird durch das Ergebnis gestärkt, dass 16 pädagogische Fachkräfte in allen drei Antworten *linguistische Aspekte* anführen und damit einen sehr starken Fokus auf den Ausbau der deutschen Sprache legen.[51] In den anderen Oberkategorien tritt eine derartige Fokussierung, in Form der Nennung aller drei Aspekte aus einem Bereich, nicht auf (8 Kategorien) oder die Zahl der Fälle ist bedeutend geringer (n<6). Aspekte aus der Oberkategorie *Fokus Mehrsprachigkeit* werden am seltensten genannt. Diese geringe Relevanz erscheint überraschend, da die mehrsprachigen Kinder im Rahmen der Gruppeninterviews häufig im Fokus stehen.

Die pädagogischen Fachkräfte wurden in der Aufgabenstellung explizit darauf hingewiesen, dass sie den für sie wichtigsten Aspekt zuerst nennen sollen. Aus diesem Grund wird die Häufigkeitsverteilung des erstgenannten Aspekts separat erfasst. Die Verteilung der Häufigkeiten auf die einzelnen Kategorien bleibt hierbei nahezu identisch. Insbesondere die drei Kategorien, aus denen am häufigsten Aspekte genannt werden (*Alltagsorientierung*, *sprachliches Verhalten der pädagogischen Fachkräfte* und *linguistische Bereiche*), verändern ihre Rangfolge nicht. Die Relevanz der Kategorie

[51] 70 Fachkräfte führen zwei von drei Aspekten aus der Kategorie *linguistische Bereiche* an.

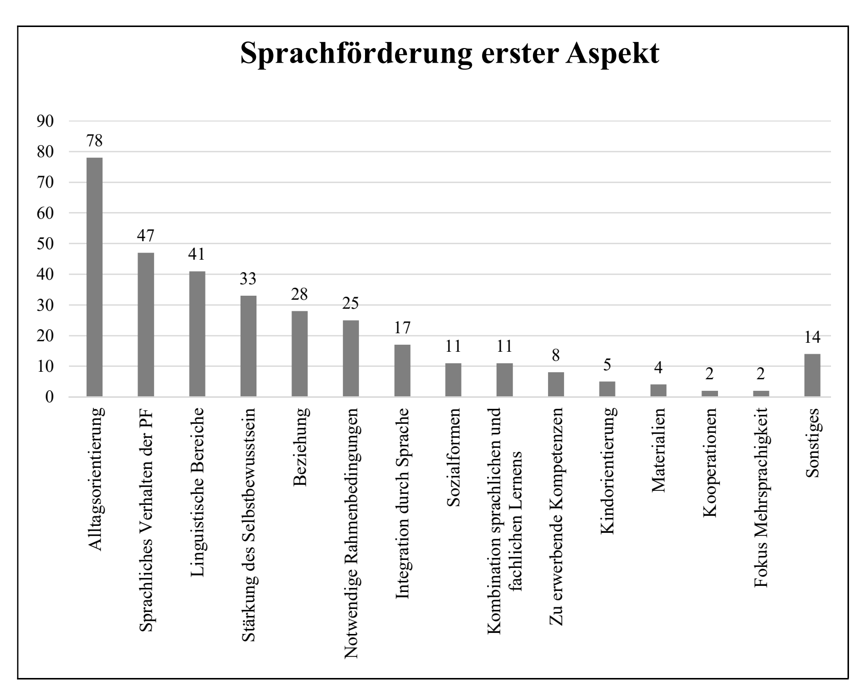


Abbildung 12: Absolute Häufigkeiten des erstgenannten Aspektes in den induktiven Kategorien

Beziehung verringert sich jedoch im Vergleich zur Häufigkeitsverteilung unter Berücksichtigung aller genannten Aspekte. Abbildung 12 zeigt die Häufigkeitsverteilung des erstgenannten Aspekts.

Innerhalb des Fragebogens wurde darüber hinaus eine Situation beschrieben, in der ein Junge neu in die Einrichtung kommt, der über keine Deutschkenntnisse verfügt. Die Fachkräfte sollen Aspekte beschreiben, die ihnen im Umgang mit dem Jungen wichtig sind (siehe Kapitel 3.2.1). Mit dieser Aufgabe werden demnach situationsgebundene Aspekte zum Thema Sprachförderung bzw. Sprach(en)bildung erfasst, die das Verständnis weiter konkretisieren. Die Antworten wurden – ebenfalls durch ein induktives Verfahren – sechs verschiedenen Kategorien (*Beziehung*, *Elternarbeit*, *Symbolsprache*, *Verbalsprache*, *Peers* und *Teamarbeit*) zugeordnet. Abbildung 13 zeigt die absoluten Häufigkeiten aller angeführten Aspekte.[52]

[52] Da in dieser Aufgabe nicht darauf hingewiesen wurde, dass der wichtigste Aspekt zuerst genannt werden soll, wurde keine separate Auswertung dieser Häufigkeiten wie in der freien Assoziation vorgenommen.

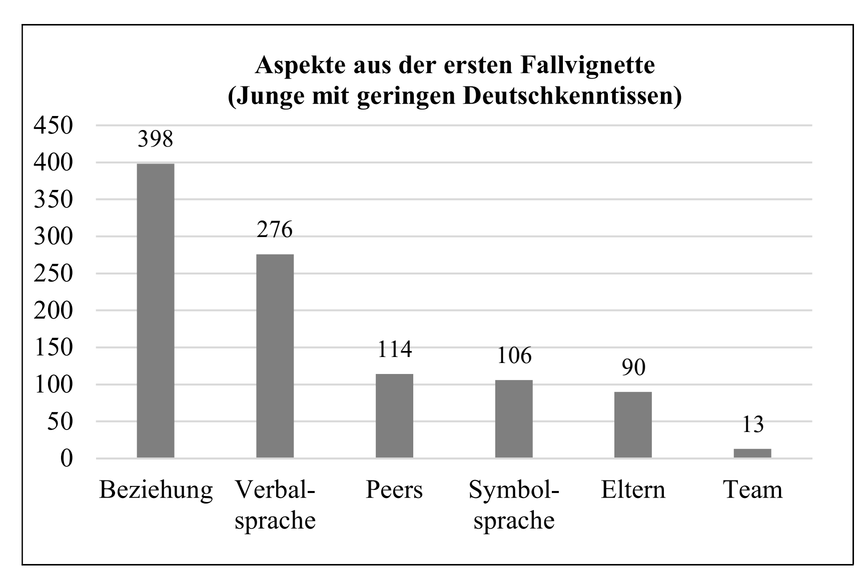


Abbildung 13: Absolute Häufigkeiten in den induktiven Kategorien innerhalb der situationsgebundenen Aspekte

Die hohe Anzahl der Antworten aus der Kategorie *Beziehung* verstärkt deren Relevanz für die pädagogische Arbeit. Die Fachkräfte nennen in diesem Rahmen den Aufbau positiver Beziehungen und führen außerdem Verhaltensweisen an, die diesen Beziehungsaufbau begünstigen können, wie ‚Verständnis zeigen', ‚Kontaktaufnahme', ‚den Jungen nicht unter Druck setzen' sowie ‚geduldig erklären'. Die relative Häufigkeit der Nennungen aus der Kategorie *Beziehung* beträgt 39,91 % und liegt damit sogar vor der weit gefassten Kategorie *Verbalsprache*. Dass diese im Vergleich zur vorherigen Nennung der generell wichtigen Aspekte einer Sprachförderung an Bedeutung gewinnt, lässt sich durch die konstruierte Situation erklären, dass der Junge einerseits die deutsche Sprache nicht beherrscht und andererseits neu in die Einrichtung kommt.

Die *Verbalsprache* stellt die zweithäufigste Kategorie dar. Hier führen die pädagogischen Fachkräfte Antworten an, die das kommunikative Handeln genauer charakterisieren, wie ‚einfache, kurze Sätze nutzen', ‚wichtige Wörter wiederholen', ‚klare Aussprache' sowie ‚handlungsbegleitendes Sprechen'. In die Kategorie *Symbolsprache* wird hingegen die ‚nonverbale Kommunikation' und die Verständigung über ‚Bilder', ‚Piktogramme', ‚Zeichen', und ‚Gebärden' einbezogen. Die pädagogischen Fachkräfte führen mehr als doppelt so häufig Aspekte aus der Kategorie *Verbalsprache* an, obwohl in der

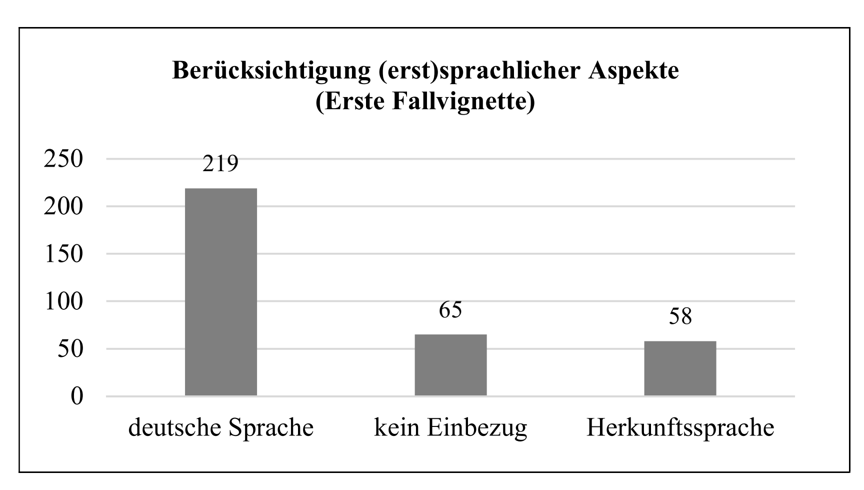


Abbildung 14: Absolute Häufigkeiten der (erst)sprachlichen Berücksichtigung innerhalb der Fallvignette

Situationsbeschreibung auf die fehlenden Deutschkenntnisse des Jungen hingewiesen wird. Dies zeigt die Dominanz verbaler Verständigungen in pädagogischen Interaktionen und veranschaulicht damit eine wesentliche Herausforderung für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen.

Die Fachkräfte legen in den angeführten Aspekten außerdem einen großen Wert darauf, dass sich der Junge wohlfühlt. Dies zeigt die relative Häufigkeit von 11,43 % der Antworten aus der Kategorie *Peers*, bei der die Perspektive der Integration in die Gruppe ausschlaggebend ist. Die Verständigung mit den *Eltern* sowie dem *Team* nimmt im Vergleich zu den anderen Kategorien einen geringen Stellenwert ein. Dies könnte aus der Formulierung der Aufgabenstellung im Fragebogen resultieren, da explizit nach Aspekten gefragt wurde, die den Fachkräften im Umgang mit dem Jungen wichtig sind.

Obgleich der Junge in der Situation über keine Deutschkenntnisse verfügt, fokussieren einige Befragte den Erwerb der deutschen Sprache sowie eine Kommunikation über die deutsche Sprache, andere wiederum beziehen explizit die Herkunftssprache ein. Aus diesem Grund wird separat erhoben, ob die pädagogischen Fachkräfte Kriterien der sprachlichen Ebene anführen und inwieweit sie hierbei die Herkunftssprache des Jungen berücksichtigen oder nicht. Abbildung 14 zeigt die daraus resultierende Verteilung der Antworten.

In Abbildung 14 wird ersichtlich, dass 64,0 % der Befragten (n=219) mindestens einen Aspekt aus dem sprachlichen Bereich anführen. Dieser hohe Anteil ist mit dem Hintergrund der Untersuchung zu erklären. Unerwartet erscheint vielmehr die Verteilung der Häufigkeiten in den anderen beiden

Kategorien. Die Anzahl der Befragten, die den sprachlichen Bereich in allen drei Aspekten nicht berücksichtigen, ist mit 19,0 % (n=65) verhältnismäßig hoch und der Einbezug der Herkunftssprache erscheint mit 17,0 % (n=58) gering. Die Tatsache, dass diese Kategorie den geringsten Anteil ausmacht, lässt auf eine Fokussierung auf die deutsche Sprache schließen, die den Aspekt des ‚monolingualen Habitus' (siehe Kapitel 1.3.1) verdeutlicht.

Verständnis von alltagsintegrierter Sprach(en)bildung innerhalb der Gruppeninterviews

Die Kernaussagen zum Verständnis einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung seitens der pädagogischen Fachkräfte aus den Gruppeninterviews werden im Folgenden beschrieben, um somit das Verständnis vertiefender darzustellen als es im Rahmen der quantitativen Befragung möglich ist.

Eine geteilte Überzeugung, die nahezu in allen Gruppeninterviews als Merkmal der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung angesprochen wird, stellt das Aufgreifen der kindlichen Interessen in die pädagogische Arbeit dar. Eine Fachkraft beschreibt diesbezüglich:

> **B**: Und (.) das INTERESSE. Ich glaube ich würde (.) also was ich beziehungsweise was ICH mache, (.) ich leg (.) Bücher HIN (.) und die Kinder gehen hin und guckn und das was die anspricht, das könn die sich nehm und das guckn wir uns AN. So hat das Kind auch n Mitspracherecht (.) ähm und (.) das INTERESSE ist einfach größer, weil ICH hab mir das jetzt ausgesucht (I1 Z: 77-81).

Mit diesem Beispiel ist eine einfache Möglichkeit beschrieben, das kindliche Interesse zu berücksichtigen – vorbehaltlich der Annahme das Kind möchte überhaupt ein Bilderbuch vorgelesen bekommen – und dabei partizipative Momente zu ermöglichen (siehe auch Kapitel 1.5).

Trotz einer fundierten und reflexiven Auseinandersetzung – die sich bereits in der Beantwortung der ersten Teilfragestellung gezeigt hat – wird deutlich, dass die Fachkräfte den gesamten Alltag als Sprachbildung begreifen. Dies veranschaulichen Aussagen wie:

> **R**: Komplett von der Begrüßung bis zum Abschied (I3 Z: 35).

> **V**: Eigentlich immer, der ganze TAG is Sprache. […] Morgens komm fängt Sprache an und wenn man sich beim Kind verabschiedet hört Sprache auf (I4 Z: 190-192).

> **U**: Obs die Bücherei is, obs Turn is und das is einfach ähm (.) find ich sehr schön, dass es einfach was NORMALES wird (I4 Z: 667f.).

> **AD**: Ja, also ich seh es immer auf alln praktischn TÄTIGkeitn (I5 Z: 385f.).

> **AL**: SPRACHE is immer gegnwärtig bei uns hier (I7 Z: 388).

> **AS**: Sprache passiert überall (I8 Z: 172).

Die verschiedenen Äußerungen zeigen einerseits die Relevanz, die die Fachkräfte der Sprache im pädagogischen Alltag beimessen, andererseits erfolgt keine Differenzierung, welche Situationen bzw. Interaktionen sprach(en)bildend und welche ggf. sprach(en)hemmend sein können.[53] Das Aufdecken derartiger sprachhemmender Interaktionen und sprachlicher Verhaltensweisen könnte ein besonderes Potenzial darstellen, die eigene Sprache zu reflektieren und die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass eine möglichst intensive alltagsintegrierte Sprach(en)bildung im pädagogischen Alltag durchführbar ist.

Neben den Charakterisierungen einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung sprechen die pädagogischen Fachkräfte überdies Zielsetzungen an. Diese sind für die pädagogische Arbeit und das Verständnis besonders relevant, da sie eine Form der Legitimation des Handelns darstellen. Die beiden Zielsetzungen – der Ausbau der deutschen Sprache sowie die Integration der Kinder – die sich im Rahmen des Fragebogens herauskristallisieren konnten, lassen sich auch in den Gruppeninterviews als zentral identifizieren. Eine pädagogische Fachkraft sagt im Rahmen der Gruppeninterviews:

> **AU**: Wir wissen nich, was Kinder in zwanzig Jahrn wolln, das wissn wir nich. Wir könn sie nur STARK machen auf dem Weg DAHIN. Und äh (.) ihr Selbstbewusstsein hier soweit äh (.) fördern, begleitn, ähm dass sie DAS, was da auf sie zukommt sich auch traun in Angriff zu nehm (I8 Z: 762-764).

Die pädagogische Fachkraft fokussiert hier Zielsetzungen, die mit den genannten Aspekten im Rahmen der quantitativen Befragung übereinstimmen. Für sie sind das Verbalisieren eigener Meinungen und Bedürfnisse, die Stärkung des Selbstbewusstseins und damit auch der Selbstsicherheit zentral.

Im Rahmen der Arbeitsdefinition von alltagsintegrierter Sprach(en)bildung (siehe Kapitel 1.3.1) wird eine ‚altersangemessene sprachliche Handlungskompetenz' als Zielsetzung definiert. Das Verbalisieren der eigenen Meinungen und Bedürfnisse bezieht sich insbesondere auf den Erwerb diskursiver sowie pragmatischer Fähigkeiten (siehe Kapitel 1.1).

Der Ausbau lexikalischer Fähigkeiten wird von den Fachkräften ebenfalls angesprochen. Hierbei lassen sich verschiedene Strategien erkennen. Zum einen wird das explizite Einüben von einzelnen Worten und Oberbegriffen genannt (I7 Z: 332-334) und zum anderen die Sichtweise vertreten, dass es „nicht auf das Pauken von Worten" (I3 Z: 79) ankomme. Dieser Ansatz, das Gefühl für die Sprache zu stärken und durch die alltägliche Kommunikation zu erweitern, wird von den meisten Fachkräften fokussiert. Das Verständnis der pädagogischen Fachkräfte über eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung steht überdies in einem engen Zusammenhang zu den Aktivitäten, die von

[53] Auf sprachhemmende Aspekte wiesen die Fachkräfte nur sehr vereinzelt im Kontext der Rahmenbedingungen hin.

ihnen als alltagsintegrierte Sprach(en)bildung charakterisiert werden. Diese sollen im Folgenden ausgeführt werden.

4.3 Charakterisierte Aktivitäten einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung

In Anlehnung an das Verständnis, dass alltagsintegrierte Sprach(en)bildung im gesamten Alltag stattfinden würde, welches im Rahmen der vorherigen Teilfragestellung konstatiert wurde, messen die pädagogischen Fachkräfte den alltäglichen Situationen einen hohen Stellenwert bei. Hierbei stellt sich die Frage: *Welche Aktivitäten charakterisieren die pädagogischen Fachkräfte als Situationen alltagsintegrierter Sprach(en)bildung?*

Obgleich die alltäglichen Situationen fokussiert werden, zeigt sich, dass ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte die geplanten und von ihnen initiierten Angebote benennt – lediglich die Mitarbeiterinnen einer Einrichtung vertreten hierzu eine konträre Position, indem sie den Stellenwert der unangeleiteten Peerinteraktionen herausstellen. Dieses Ergebnis lässt wiederum auf einen Zusammenhang mit dem Verständnis sowie den Zielsetzungen schließen, in denen die pädagogischen Fachkräfte vor allem den Ausbau der deutschen Sprachkenntnisse unterstützen wollen (siehe Kapitel 4.2). Es scheint, als würden sie den geplanten Angeboten, in denen sie Einfluss auf Inhalt und Verlauf nehmen können, ein höheres Potenzial beimessen.

Charakterisierte Aktivitäten innerhalb der Gruppeninterviews

Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben vielzählige Situationen, die unterschiedliche Bereiche der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung konkretisieren. Dabei stehen vor allem Schilderungen im Vordergrund, bei denen die Fachkräfte mit den Kindern im Rahmen von alltäglichen Situationen oder durch den gezielten Einsatz von Alltagsgegenständen ins Gespräch gekommen sind. Teilweise werden auch Beispiele beschrieben, in denen die Peerinteraktion im Fokus steht. Im Folgenden sollen exemplarisch Situationen dargestellt und hinsichtlich des Potenzials für eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung analysiert werden. Dabei handelt es sich um eine Situation, in der die Garderoben-Anziehsituation den Ausgangspunkt für den Einsatz von Bildkarten gibt (Situation 1) sowie die Reaktion von einzelnen Kindern auf die Durchführung eines Stuhlkreises (Situation 2). Beide Situationen stellen ebenfalls Kontexte dar, die im Rahmen der Videografien in der dichten Beschreibung berücksichtigt sind, sodass hier Bezüge hergestellt werden können (siehe Kapitel 4.8).

Situation 1: Eine Fachkraft hat festgestellt, dass die Kinder in der Einrichtung sich nicht eigenständig in der richtigen Reihenfolge anziehen können. Im pädagogischen Alltag müssen in der Regel eine Vielzahl an Kindern gleichzeitig angezogen werden, sodass für Individualisierungen wenig Zeit bleibt. Die Organisation des Anziehens der Kinder stellt dabei eine Aufgabe dar, die nahezu alltäglich auf die pädagogischen Fachkräfte zukommt, sodass sie in der pädagogischen Praxis einen hohen Stellenwert einnimmt. Für die langfristige Entlastung der Anziehsituation hat die Fachkraft Bildkarten eingesetzt. Hierzu äußert sie:

C: Was ich jetz auch ähm (.) letzte Woche nochmal (.) richtig schön festgestellt hab, X hatte vor n paar Wochn mal so Bildkartn bestellt […]. Dann hab ich halt obn angefang, mit was man beim Anziehn anfängt. Und wie man dann weitermacht: ‚Und genauso', hab ich gesacht, ‚zieht ihr euch aus, ihr fangt untn an und geht dann wieder hoch'. Weil äh (.) bei uns war alles durcheinander. Die Jacke dann der Schal war, klemmte in der Jacke fest, und ähm (.) ja das klappt echt GUT. Die Kinder kuckn da, manchmal stehn die auch sogar DAVOR, und sagn zu den andern: ‚So erst die Hose'. […] Ja und für die etwas Größeren hab ich da auch Zahln hingemacht, eins bis sechs, dass die auch n BISSchn ähm, also das kommt (.) kam gut an. […]

B: Das ist das was ich sagte, die brauchn Bilder, die brauchn mehr Bilder eure Kinder. […]

C: Ja. (.) Ja wir ham das dann mit den Kindern besprochn, wir sind dann da hin so: ‚Was kommt als erstes, und was kommt als zweites?'. Ja und jetzt (.) läufts n BISSchn besser mit dem Anziehn.

E: Ja, und das war interessant, als du das aufgehängt hast, dann (.) bin ich ja gekomm und […] dann standn zwei Mädchn, ein polnisches und ein deutsches, und das deutsche Mädchn hat dem polnischn erklärt ne: ‚Das is ne Jacke, das is ne Matschhose'. (lacht) Und die hat das alles nachgesprochn (I1 Z: 564-601).

Der Einsatz von Bildkarten wird von den pädagogischen Fachkräften an verschiedenen Stellen als Strategie zur Verständigung – mit den Kindern, aber insbesondere auch mit den Eltern – angeführt. Reich (2008b) kritisiert den Einsatz von Bildkarten wie folgt: „Eine Sache, über die man sprechen kann, ist mehr wert als ein ganzes Dutzend bunter Bildkärtchen zur Sprachförderung" (Reich 2008b: 70). Das Argument, das diesem Einwand zugrunde liegt, stellt die Vermeidung wörtlicher Kommunikation dar. Gleichzeitig wird an anderen Stellen der unterstützende Charakter hervorgehoben, der vor allem dann besteht, wenn eine verbale Verständigung aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht bzw. nur eingeschränkt möglich ist (vgl. u. a. Hänel-Faulhaber 2018: 19f.).

Aus der Beschreibung der pädagogischen Fachkraft gehen diese beiden Perspektiven ebenfalls hervor. Die Visualisierung macht eine Kommunika-

tion zwischen den Fachkräften und Kindern nicht oder nur im eingeschränkten Maße notwendig. Dieses kann in bestimmten Kontexten – wie von Reich (2008b) angemerkt – kritisch beurteilt werden. In diesem Rahmen stellt das Anziehen mehrerer Kinder jedoch eine stressbelastete und in der Regel ausschließlich instruierende kommunikative Situation dar. Eine pädagogische Fachkraft merkt in einem anderen Kontext diesbezüglich an:

> **J:** Und ich finde, du hast ebn noch was Wichtiges gesagt, dass so andere Faktorn auch ausschlaggebend für die Sprache, für meine eigene Sprache sind, ne? Wenn ich gestresst bin, rede ich anders. Und wie minimiere ich Stress.
>
> **L:** Welche Strategien kann ich entwickeln, damit ich nich zu dieser Sprache komme, die dann negativ is, ne (I2 Z: 439-443).

Der Einsatz der Bildkarten verhilft somit den Kindern zur Eigenständigkeit und bietet darüber hinaus das Potenzial, dass die Kinder sich gegenseitig unterstützen können. Hiermit kann demnach ebenso die Peerkommunikation begünstigt werden und den pädagogischen Fachkräften bietet es die Chance, sich mit einzelnen Kindern intensiver zu befassen. Eine pädagogische Fachkraft schildert diesbezüglich, wie sie das Anleiten zum Schleifebinden in eine Geschichte integriert:

> **AD:** (…) ich helfe eim Kind die SCHUHE anziehn und Schleifn bindn und ich beginne dann auch so das n bisschn BILDhaft: ‚Ha hier is ein HASNohr und dann NOCH ein Hasnohr und die gehen da rum (.) spaziern', und schon hab ich auch viele WÖRTER dadrum als ob ich: ‚Das mach ich jetz mal schnell' rein (.) praktisch.

Eine Schleife zu binden, stellt für Kinder im Kindergartenalter eine abstrakte und herausfordernde Aufgabe dar und die pädagogische Fachkraft durchbricht die Abstraktion durch die Visualisierung eines Hasen. Damit greift sie die kindliche Lebenswelt und Fantasie auf. Sie stellt diese Form der sprachlichen Anreicherung dem Vollziehen der Handlung ‚Schleifebinden' gegenüber. Letzteres ist geprägt von zeitlichem Druck und einer reduzierten Sprache. Hat die pädagogische Fachkraft durch das parallele Anziehen vieler Kinder diese Möglichkeit nicht, steht die möglichst zeiteffiziente Handlung im Vordergrund. Der Einsatz von Bildkarten bietet daher beispielsweise die Möglichkeit, derartige Situationen zu entlasten und sprachbildende Momente zu integrieren.

Situation 2: In allen Gruppeninterviews wird die Durchführung von Stuhl- bzw. Morgenkreisen angesprochen. Dies weist auf eine hohe Dominanz im pädagogischen Alltag hin. Die Fachkräfte nennen hierbei Funktionen und Zielsetzungen, die sie mit der Durchführung eines Stuhlkreises verbinden. Dabei führen sie an, dass es sich um ein Ritual handle, die Kinder Strukturen lernen und der Stuhlkreis zudem zur Einschätzung des kindlichen

Sprachstandes genutzt würde.[54] Darüber hinaus wird der Stuhlkreis von einigen Einrichtungen als Möglichkeit des Einbezugs mehrsprachiger Elemente genutzt: zum Beispiel Zählen und Singen in unterschiedlichen Sprachen (I4 Z: 356-361). Im Rahmen von drei Interviews werden jedoch Kinder beschrieben, die das Ritual des Stuhlkreises nicht aushalten. Dabei spielt nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte teilweise auch die Mehrsprachigkeit der Kinder eine Rolle:

A: Ja. Unsere X, die hat ähm (.) die weint jedes Mal sobald wir uns zum Begrüßungskreis hinSETZN. JEDES MAL.

F: Aber die weint nich, die SCHREIT.

A: Aber NUR (.), weil sie SPIELN will. […] Beim letztn Mal hat sie halt zu unsrer Praktikantin gesacht: ‚Ich möchte lieber spieln.' Sie MÖCHTE sich nicht da hinsetzn und mit uns den Begrüßungskreis machn. Aber auch diese Struktur hat sie zu (.) LERNEN. Wie die andern Kinder auch. Und sie kann sich das ja, sie kann ja nich boykottieren, erklären könn wir ihr das aber nich.[…] Wir machens trotzdem, also wir machn unsern Begrüßungskreis trotzdem weiter, die erste Zeit ähm (.) is einer mit uns (.) mit ihr vor die Tür gegang. […] Mittlerweile ham wir äh (.) ne Methode gefundn, die glaube ich funktioniert, dass äh (.) sie (.) von (.) vom Gruppenraum aus (.) von weiter entfernt, den Begrüßungskreis BEOBACHTET.[…] Dann sitzt sie am Tisch, der Tisch is hier, der Begrüßungskreis is da, sie kann KUCKN, was wir machn, sie isst, sie is ruhig, sie is nich außerhalb des Raumes, (.) und wir hoffn, dass es dann irgendwann soweit kommt, dass sie sich mit dazusetzt (I1 Z: 317-341).

Das Zitat verdeutlicht eine enorme psychische Belastung des Kindes. Die Fachkräfte hinterfragen dabei nicht, ob der Kontext des Stuhlkreises ursächlich für das Verhalten des Kindes sei und welcher Nutzen daraus hervorgeht, an der Durchführung des Stuhlkreises festzuhalten. Die Kinder müssen sich in derartig ritualisierten Aktivitäten, die von den Fachkräften initiiert werden, anpassen. An diesem Beispiel wird das asymmetrische Verhältnis zwischen den Kindern und pädagogischen Fachkräften besonders deutlich. Lediglich die Mitarbeiterinnen einer Einrichtung lehnen die Durchführung eines Stuhlkreises auf Initiative der Fachkräfte gänzlich ab. Als einen wesentlichen Grund gegen die tägliche Durchführung äußern sie, dass die Interaktion mit der Gesamtgruppe aufgrund der verschiedenen Interessen und heterogenen Altersstruktur der Kinder, einem Großteil der Gruppe nicht gerecht werden kann (I8 Z: 824-849). Die Leitung der Einrichtung weist auf das diesbezügliche Machtverhältnis zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern wie folgt hin:

[54] Die Eignung des Stuhlkreises als diagnostisches Mittel kann insbesondere unter Berücksichtigung der Gruppengröße, der kurzen Zeitfenster für einzelne Redebeiträge sowie dem Druck, den die Kinder hierbei unter Umständen empfinden, bezweifelt werden.

> **AU**: Wenn ich dann um halb neun sag: ‚SO (.) jetz is Stuhlkreis', dann hol ich sie alle aus einzelnen Situation Sprachbildungsprozessn, sonst welchen Bildungsprozessn RAUS und äh ja mach das, da VIELES kaputt, für meine Begriffe und äh (.) ja MISSACHTE auch das, was die Kinder TUN, weil ich äh das so gering schätze, dass ich meine Sache, die ich jetz hier durchziehe ÜBER dem Ganzn stelle. (I8 Z: 859-864)

Mit der Aussage wird deutlich, dass den unangeleiteten alltäglichen (Peer-)Interaktionen in dieser Einrichtung mindestens ein gleicher bzw. sogar übergeordneter Stellenwert beigemessen wird, als den ritualisierten und geplanten Angeboten. Diese Auffassung lässt sich im Rahmen der anderen Gruppeninterviews nicht finden.

Dabei sehen die Fachkräfte dieser Einrichtung die Peerinteraktionen als wesentliches Gestaltungselement des pädagogischen Alltags an, die ihnen gleichzeitig den Freiraum verschaffen, sich auf Kinder zu konzentrieren, die Unterstützung benötigen:

> **AT**: Also es gibt ja durchaus auch so Peergroups, die (.) könn den ganzn Vormittag für sich so GESTALTN, die ham ab und zu mal ne FRAGE, und das LÄUFT einfach. […] So. Und dafür kann ich meine Zeit dann aber auch wieder einsetzn für Kinder (.) die irgendwo vielleicht grade (.) steckngebliebn sind oder die (.) die meine Unterstützung da in dem Moment nochmal mehr gebrauchn (I8 Z: 309-315).

Die Peerinteraktionen können demnach als ein bedeutender Nährboden der kindlichen Sprach(en)aneignung angesehen werden, in denen sich ein Großteil der täglichen sprachlichen Interaktionen vollzieht und ein voneinander sowie miteinander Lernen geschaffen werden kann (I1 Z: 60-63; I4 Z: 82-85; I8 Z: 168f.; Z: 213-218; Z: 224-227; Z: 541-545). Obwohl für die Peerinteraktion eine altersangemessene Sprach(en)entwicklung begünstigend ist, beschreiben die pädagogischen Fachkräfte verschiedene Situationen, in denen die Kinder sich auch ohne Worte verständigen können (I1 Z: 615-620; I2 Z: 571-574) und über das Spiel in Kontakt kommen (I8 Z: 494-496). Die Peerinteraktionen haben dabei eine besondere Dynamik, in der sich bestimmte Spielkonstellationen über mehrere Tage erstrecken können. Hierbei heben die Fachkräfte besagter Einrichtung hervor, diese Abläufe wertzuschätzen und nicht über strukturelle Bedingungen zu stellen, die das gemeinsame Spiel stören oder sogar auflösen könnten (I8 Z: 907-923). In dieser Einrichtung wird eine sehr extreme Einhaltung dieser von den pädagogischen Mitarbeiterinnen als ‚Kindorientierung' bezeichneten Vorgehensweise vertreten, die sie vom Konzept der ‚Angebotspädagogik' abgrenzen (I8 Z: 116-121). In den anderen Gruppeninterviews berichten die Fachkräfte von Formen, in denen sie die kindlichen Interessen beobachten und aufgreifen und daraufhin Projekte oder Angebote planen, teilweise werden auch Themen wie die Jahreszeiten als Bezugspunkte genutzt (I5 Z: 89-94).

Bei Angeboten, die von den Fachkräften inhaltlich geplant und vorbereitet werden, besteht jedoch die Gefahr, dass die Sensibilität für die kindlichen Impulse geringer ist – wie bereits in der zweiten Situationsbeschreibung in Kapitel 1.5 dargelegt. Die Fachkräfte sind hierbei mit der besonderen didaktischen und pädagogischen Herausforderung konfrontiert, dem Bildungsauftrag zu entsprechen sowie die einzelnen Lernbereiche zu berücksichtigen und gleichzeitig die freie Entfaltung und Individualität der Kinder zu unterstützen.

Der Bildungs- und Orientierungsplan sowie dessen Systematik – sprachliche Bildung mit einzelnen Lernbereichen zu verbinden – ist im Rahmen der Gruppeninterviews ebenfalls präsent. Hierbei dominieren die Bereiche Bewegung und Musik (I3 Z: 517-527; I5 Z: 130-132; Z: 140-146; Z: 148-161; I8 Z: 786)[55]. Dabei heben die Fachkräfte explizit hervor, dass es bedeutend sei, die Sprache nicht von den anderen Lernbereichen ‚abzukoppeln' (I6 Z: 479-483; I8 Z: 640-642). Diese integrative Perspektive kann als eine geteilte Position identifiziert werden. Lediglich eine Leitung weist an einer Stelle darauf hin, dass Sprache nur ein Lernbereich sei (I6 Z: 458f.).

In den meisten Einrichtungen besteht Einigkeit, dass die integrierte Sprachbildung[56] einer isolierten Einzelförderung vorzuziehen ist (I3 Z: 494-497; I4 Z: 41-44; I6 Z: 549-552). Dennoch existieren Schilderungen von separater Förderung, bei denen häufig mehrsprachige Kinder einbezogen werden. Eine pädagogische Fachkraft spricht in diesem Kontext von einem Mädchen mit Fluchterfahrung:

> **AR**: Ja, die konnte das, und die hat sich trotzdem nich getraut, ne. Das is immer, dann hab ich sie ganz äh oft mitgenomm in die Einzelförderung, beim andern Kind mitgenomm, da is sie dann (.) aus sich rausgekomm, is auch angefang zu sprechn. Dann hab ich die Gruppe GETAUSCHT, da kam zwei andere Kinder dazu, da fing sie wieder an und hat, mochte nichts sagn. Aber gleich den zweitn Tag, da war alles wieder gut (I7 Z: 285-291).

Dieses Zitat zeigt, dass die separate Einzelförderung in einigen Einrichtungen nach wie vor Bestand hat. Dabei werden Argumente deutlich, die für diese Art der Förderung sprechen; der geschützte Raum sowie die reduzierte Anzahl an Kindern geben dem Kind Sicherheit und ermöglichen es, Beziehung sowie Vertrauen aufzubauen.

Von einer Leitung wird im Rahmen des Gruppeninterviews zudem darauf hingewiesen, dass die Einzelförderung nur erfolgen könne, wenn die Rahmenbedingungen dies zulassen. Ist beispielsweise eine Mitarbeiterin bzw. ein

[55] Die Verbindung der sprachlichen Bildung mit den Lernbereichen Bewegung und Musik zeigt sich auch in der zweiten Teilfragestellung in Bezug auf das Verständnis der pädagogischen Fachkräfte einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung (siehe Tabelle 19).

[56] Hier wird jedoch oftmals semantisch der Begriff ‚Förderung' genutzt, auch wenn konzeptuell die Sprachbildung gemeint ist.

Mitarbeiter erkrankt oder im Urlaub, könne die separate Förderung nicht durchgeführt werden (I4 Z: 383-386). Auf selbigen Aspekt weist eine andere Leitung ebenfalls hin und beschreibt die separate Förderung als Fehler, den man damals schon einmal gemacht habe. Diese Position begründet sie damit, dass die additive Sprachförderung häufig nicht stattgefunden habe und dass die integrative Perspektive insbesondere auch über die gesamte Krippen- sowie Kindergartenzeit hinweg gedacht werden müsse, sodass ggf. bestehende Rückstände nicht erst kurz vor Einschulung erkannt würden (I6: 548-560).

Die beschriebenen Aspekte zeigen, dass nicht grundsätzlich zwischen sprachbildenden oder -hemmenden Kontexten zu unterscheiden ist, sondern die Art der situativen Gestaltung den Ausschlag gibt. So kann eine Essenssituation beispielsweise ein Element mit hoher Lautstärke, organisatorischem Anteil und sprachlichem Anweisungscharakter darstellen, gleichzeitig kann jedoch auch beispielsweise die Wahl eines offenen Frühstücks oder Mittagsbuffets diese Situation entlasten. Zudem wird dadurch den Bedürfnissen der Kinder eher entsprochen, da sie somit selbstständig entscheiden können, wann sie Hunger haben oder was die auswählen (I8 Z: 804f.). Die Gestaltung von alltäglichen Aktivitäten ist demnach nicht nur hinsichtlich konzeptioneller Passungen, sondern ebenso in Bezug auf das sprachbildende Potenzial zu überprüfen.

4.4 Haltungen der pädagogischen Fachkräfte

Die vierte Fragestellung bezieht sich wie folgt auf die Haltungen der Fachkräfte: *Welche Haltungen der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen ihr Handeln im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung?* Die pädagogischen Fachkräfte weisen dabei differente Sichtweisen auf, ob und in welcher Intensität die Mehrsprachigkeit in den pädagogischen Alltag einbezogen werden soll. Als Begründungen lassen sich verschiedene Perspektiven herausstellen, die auf pädagogischen Haltungen und damit zum Teil verbundenen Vorurteilen basieren. Aus diesem Grund wird der Einstellung zu mehrsprachigen Kindern in dieser Teilfragestellung ein besonderes Augenmerk gewidmet.

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen zeigen unter anderem, dass die pädagogischen Fachkräfte sich verhältnismäßig oft (im Durschnitt etwa wöchentlich) über Themen der Sprachförderung und Mehrsprachigkeit austauschen. Dies deutet darauf hin, dass sie diesem Bereich in der Praxis einen relativ hohen Stellenwert beimessen, was ebenfalls mit Äußerungen innerhalb der Gruppeninterviews übereinstimmt. Gleichzeitig kristallisieren sich konträre Einstellungen zu mehrsprachigen Kommunikationen heraus. Diese weisen auf sehr unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich mehrsprachiger Kinder

hin. Jene Differenzen stellen sich ebenso im Rahmen der Gruppeninterviews heraus und es lassen sich einzelne Erklärungsansätze finden.

In den Gruppeninterviews zeigen sich in Bezug auf mehrsprachige Kinder dabei zum Teil Vorurteile sowie Ressentiments der pädagogischen Fachkräfte. Des Weiteren existieren Aussagen, die auf eine homogene Sichtweise der Kinder mit Migrationshintergrund schließen lassen. Gleichzeitig äußern sich einige pädagogische Fachkräfte wertschätzend und bewundern die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen. Diese Aspekte wirken sich auf die Haltung der pädagogischen Fachkräfte aus, sodass sie im Folgenden besonders berücksichtigt werden.

Haltungen der pädagogischen Fachkräfte innerhalb der quantitativen Befragung

Im Rahmen einer ordinal skalierten Häufigkeitsabfrage wird erhoben, wie oft die pädagogischen Fachkräfte sich mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, einzelne Kinder in anderen Herkunftssprachen miteinander sprechen, es Probleme in der Verständigung sowie im Umgang mit Kindern anderer Herkunftssprachen gibt und es zu positiven Ereignissen durch verschiedene Sprachbiografien kommt (siehe Kapitel 3.2.1). Die einzelnen Items liefern damit Aussagen über die Gestaltung der Interaktionen der Fachkräfte und Kinder untereinander sowie zwischen den Fachkräften und Kindern. Als Antwortmöglichkeit steht den Befragten eine sechsstufige Ratingskala zur Verfügung. Die Ausprägungen der einzelnen Items sind der Abbildung 15 zu entnehmen.

In Abbildung 15 wird deutlich, dass Gespräche zwischen Kolleginnen und Kollegen über Sprachförderung überwiegend monatlich bis täglich erfolgen. Der Mittelwert liegt bei M=3,19, (SD=1,14), was einem Austausch von etwas mehr als einmal wöchentlich entspricht. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Mehrsprachigkeit findet mit einem Mittelwert von M=2,66 (SD=1,13) etwas seltener statt. Gründe für den geringeren Austausch könnten unter anderem darin liegen, dass die Thematik spezifischer ist, eine kleinere Gruppe an Kindern betrifft und einige Einrichtungen wenige mehrsprachige Kinder betreuen. Beide Items zeigen jedoch einen verhältnismäßig häufigen Austausch im Team und weisen damit auf die Relevanz für die pädagogische Tätigkeit hin.

Besonders auffällig sind die absoluten Häufigkeitsverteilungen, die sich auf die Verständigung zwischen und mit mehrsprachigen Kindern beziehen. In einem Item wird erfragt, wie häufig die Kinder untereinander in anderen Erstsprachen kommunizieren. Der Mittelwert liegt bei M=2,32 (SD=2,30). Hier zeigt sich eine bimodale Verteilung, indem insgesamt 45,37 % der pädagogischen Fachkräfte (n=147) angeben, dass es ‚gar nicht‘ zur Kommuni-

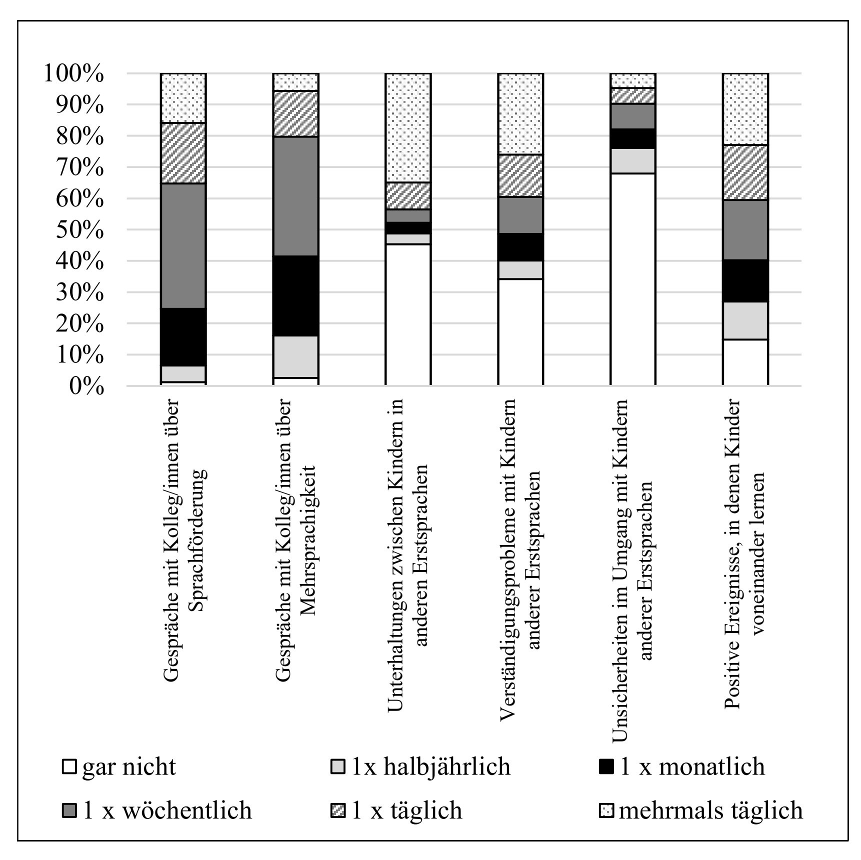


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung der einzelnen Items zur praktischen Gestaltung auf interaktionaler Ebene

kation in anderen Erstsprachen als der deutschen Sprache komme, wohingegen 34,88 % der Befragten (n=113) ankreuzen, dass Kinder ‚mehrmals täglich' in unterschiedlichen Sprachen kommunizieren. Dieses Ergebnis veranschaulicht die differente Praxis im Umgang mit mehrsprachigen Kindern.[57] In einigen Einrichtungen scheint der Einbezug weiterer Herkunftssprachen sowie eine Verständigung durch verschiedene Erstsprachen erwünscht, unterstützt und explizit genutzt zu werden, wohingegen dies in anderen Einrichtungen unterbunden wird, oder nicht möglich ist.

[57] Die konträre Einstellung zur Kommunikation in unterschiedlichen Erstsprachen lässt sich auch im Rahmen der Gruppeninterviews identifizieren (siehe Teilfragestellung ‚Haltung der pädagogischen Fachkräfte').

In Bezug auf die Frage, wie häufig Probleme in der Verständigung zwischen den pädagogischen Fachkräften und mehrsprachigen Kindern auftreten, zeichnet sich ein ähnliches Ergebnis ab (M=2,43; SD=2,06). In diesem Item ist die Verteilung ein wenig ausgewogener, das Minimum ‚gar nicht' sowie Maximum ‚mehrmals täglich' ist jedoch auch hier am häufigsten gewählt. Keine Probleme in der Verständigung sehen insgesamt 34,2 % der pädagogischen Fachkräfte (n=109) und gleichzeitig geben 26,0 % der Befragten (n= 83) an, dass es mehrmals täglich zu Problemen in der Verständigung komme.

67,9 % der pädagogischen Fachkräfte (n=216) fühlen sich im Umgang mit mehrsprachigen Kindern ‚gar nicht' unsicher. Lediglich 9,8 % der Befragten (n=31) antworten, dass eine diesbezügliche Unsicherheit ‚einmal-' bis ‚mehrmals täglich' auftritt. Damit liegt der Mittelwert für das Item bei M=0,88 (SD=1,51). Obgleich eine hohe Anzahl der Fachkräfte keine Unsicherheit im Umgang mit mehrsprachigen Kindern verspürt, relativieren Faktoren wie die soziale Erwünschtheit sowie die Tatsache, dass für diese Einschätzung eine hohe Reflexion seitens der pädagogischen Fachkräfte notwendig ist, diese Anzahl vermutlich.

Bei der Frage nach der Häufigkeit positiver Ereignisse durch andere Erstsprachen, besteht ein Interquartilsabstand von halbjährlich bis täglich. Der Mittelwert liegt hier bei M=2,81 (SD=1,74). Die Frage ist stark von dem Item abhängig, wie häufig Kinder in anderen Erstsprachen miteinander kommunizieren. Bei dem Vergleich der Mittelwerte zeigt sich jedoch, dass die pädagogischen Fachkräfte häufiger positive Ereignisse durch andere Erstsprachen registrieren, als dass Verständigungen zwischen Kindern in anderen Erstsprachen als der deutschen Sprache auftreten. Bringt man hierbei die relativen Häufigkeiten miteinander in Zusammenhang, besteht insbesondere eine Diskrepanz zwischen den 45,4 % der Fachkräfte, die angeben, dass es in ihrer Einrichtung nie zur Kommunikation in anderen Sprachen kommt, im Vergleich zur Häufigkeit positiver Ereignisse. Hier geben nur 14,9 % der Befragten an, dass diese ‚gar nicht' auftreten. Dieses Ergebnis lässt sich nur damit erklären, dass die pädagogischen Fachkräfte zusätzlich andere Aspekte unter ‚positive Ereignisse' fassen als eine mehrsprachige Verständigung der Kinder untereinander, wie beispielsweise Lieder, Geschichten oder Fingerspiele in anderen Sprachen einzubeziehen. Weiterhin wird deutlich, dass im Vergleich zu den 34,9 % der Befragten, die ‚mehrmals täglich' Verständigungen der Kinder in verschiedenen Sprachen wahrnehmen, 23,0 % der Fachkräfte angeben, dass es ‚mehrmals täglich' zu positiven Ereignissen durch andere Erstsprachen kommt. Die Tatsache, dass diese relative Häufigkeit geringer ausfällt, könnte sich so interpretieren lassen, dass einige pädagogische Fachkräfte die Kommunikation in anderen Erstsprachen zwischen den Kindern nicht als positiv wahrnehmen.

Tabelle 21: Korrelationsanalyse der Variablen zur praktischen Gestaltung auf interaktionaler Ebene mit hervorgehobenen Signifikanzen ab > ,30

			Häufigkeit d. Gespräche mit Koll. über Mehrsprachigkeit	Wie oft sprechen Kinder untereinander in anderen Erstsprachen?	Häufigkeit von Problemen i.d. Verständigung mit Kindern	Wie oft fühlen Sie sich unsicher im Umgang?	Wie oft kommt es durch andere Erstsprachen zu positiven Ereignissen?
Spearman-Rho	Häufigkeit d. Gespräche mit Koll. über Sprachförderung	Korrelationskoeffizient	,505**	,152**	0,063	-0,042	,138*
		Sig. (2-seitig)	0,000	0,007	0,274	0,463	0,020
		N	305	309	305	302	286
	Häufigkeit d. Gespräche mit Koll. über Mehrsprachigkeit	Korrelationskoeffizient		,422**	,329**	0,093	,366**
		Sig. (2-seitig)		0,000	0,000	0,108	0,000
		N		303	300	300	282
	Wie oft sprechen Kinder untereinander in anderen Erstsprachen?	Korrelationskoeffizient			,425**	,158**	,472**
		Sig. (2-seitig)			0,000	0,005	0,000
		N			309	308	291
Spearman-Rho	Häufigkeit von Problemen i.d. Verständigung mit Kindern	Korrelationskoeffizient				,376**	,294**
		Sig. (2-seitig)				0,000	0,000
		N				308	289
	Wie oft fühlen Sie sich unsicher im Umgang?	Korrelationskoeffizient					0,014
		Sig. (2-seitig)					0,809
		N					288

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Aufgrund der Abhängigkeit einzelner Items zueinander wurde in einem weiteren Analyseschritt eine Korrelationsanalyse erstellt. Da es sich bei den Items um ordinal skalierte Daten handelt, wurde hierfür die Rangkorrelation nach Spearman gewählt.

Die Korrelationen zeigen niedrige bis mittlere Zusammenhänge auf. Gleichzeitig korrelieren einzelne Items nicht miteinander, die im Vorfeld als zusammenhängend eingeschätzt wurden. Zwischen den Aspekten, wie oft Kinder untereinander in anderen Erstsprachen sprechen sowie der Häufigkeit des Austausches der pädagogischen Fachkräfte über Sprachförderung besteht eine schwache Korrelation ($r=0,152$, $p<0,01$). Diese kann – auch im Vergleich zum Item über den Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen über Mehrsprachigkeit – als Indiz dafür gewertet werden, dass die pädagogischen Fachkräfte mehrsprachig aufwachsende Kinder nicht direkt in Verbindung mit einem möglichen Sprachförderbedarf bringen. Dass die Unsicherheit im Umgang mit mehrsprachigen Kindern nicht mit den Items in Bezug auf die Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen über Sprachförderung sowie Mehrsprachigkeit korreliert, wurde im Vorfeld ebenfalls anders eingeschätzt. Diese vorherige Annahme beruht auf der Vermutung, sich bei Unsicherheiten rückversichern und andere Meinungen einholen zu wollen.

Insgesamt bringen die quantitativen Daten ambivalente Einstellungen hervor, die sich ebenfalls innerhalb der Aussagen aus den Gruppeninterviews wiederfinden lassen. Im Weiteren sollen daher die Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte aus den Interviews herausgestellt werden, die Rückschlüsse auf die pädagogischen Haltungen der Fachkräfte liefern.

Haltungen der pädagogischen Fachkräfte innerhalb der Gruppeninterviews

Von den pädagogischen Fachkräften werden verschiedene Rollen benannt, die sie ihrer Tätigkeit zuschreiben, wie: ‚Möglichmacher' (I8 Z: 159; 265), ‚Entwicklungsbegleiter' (I8 Z: 265; 424) und ‚Unterstützer' (I5 Z: 100f.). Hiermit ist verbunden, dass sie ihre Exptertinnen- bzw. Expertenrolle den Kindern gegenüber abgeben und sich auf die Ebene des Kindes begeben. Jene Perspektive wurde im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung dieser Arbeit bereits angeführt und stellt in Ansätzen wie dem *Scaffolding*, *Konstruktivismus* sowie dem *Sustained-Shared-Thinking* die Basis für das gemeinsame Interagieren auf Augenhöhe dar (siehe Kapitel 1.5 sowie Kapitel 1.4.2). Dabei wird der direkte Zusammenhang zwischen den Funktionen und dem Bild vom Kind seitens der pädagogischen Fachkräfte deutlich.

Im Rahmen der Gruppeninterviews nehmen die mehrsprachigen Kinder diesbezüglich einen hohen Stellenwert ein. Einige pädagogische Fachkräfte haben eine positive Einstellung zu mehrsprachigen Interaktionen, wohingegen andere Fachkräfte ausschließlich den Gebrauch der deutschen Sprache im

Kindergarten zulassen. Diese verschiedenen Perspektiven erklären sich durch unterschiedliche Argumentationen, warum Kinder im pädagogischen Alltag weitere Erstsprachen verwenden. Zum Teil konstatierten die pädagogischen Fachkräfte den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen als bewusst eingesetztes Mittel seitens der Kinder, um beispielsweise Emotionen besser ausdrücken zu können (I3 Z: 202-206; I6 Z: 319-322), aufgrund einer passenderen Bezeichnung in einer Sprache (I6 Z: 332-336) oder da ein Wort präsenter ist (I8 Z: 524-527). Hinsichtlich der vorhandenen Mehrsprachigkeitsmodelle ist bei den pädagogischen Fachkräften ein Interesse und gleichzeitig eine Entspannung bezüglich der Sprachmischungen zu verzeichnen (I2 Z: 171f.; I4 Z: 135-137; I6 Z: 337-344; Z: 362-365; I8 Z: 399-403). Mitunter ist das Switchen in eine andere Sprache allerdings auch mit negativen Konnotationen seitens der pädagogischen Fachkraft verbunden:

> **O**: Die benutzn die russische Sprache, um uns n BISSchn zu FOPPN (lacht). Egal, was zu sagn, was sie auf Deutsch sagn dürftn, weil sie wüsstn dann kommt: ‚Das sagn wir hier bitte NICH‘ (lacht leicht). Und äh bei den syrischn Kindern is es GANZ was andres (I3 Z: 209-212).

Die Fachkraft unterstellt in dieser Aussage, dass die Kinder ins Russische wechseln, um beispielsweise verbotene Wörter zu benutzen. Diese Annahme begründet sie damit, dass die Kinder in der Regel sowohl Deutsch als auch Russisch beherrschen würden und daher das Russische nur für ‚verbotene Wörter‘ oder Äußerungen genutzt werden müsse, die von den Fachkräften nicht verstanden werden sollen. Hierbei bestünde ihrer Ansicht nach der Unterschied zu Kindern mit syrischer Erstsprache – diese kämen oftmals ohne Deutschkenntnisse in die Einrichtung. Im Rahmen eines anderen Gruppeninterviews äußerte eine Fachkraft diesbezüglich:

> **AX**: Bei eim Kind hab ich immer vermutet, er hat irgendwelche SCHIMPFWÖRTER, aber das war dann irgendwie ‚Baum‘, ‚Sonne‘ (also aus Russland) (lachend). Muss ich ganz ehrlich sagen (I9 Z: 230f.).

Die Vermutungen der pädagogischen Fachkräfte zeigen, dass der Gebrauch anderer Erstsprachen von einigen Fachkräften mit negativen Assoziationen verbunden ist. Obgleich für die Sprachmischungen neutrale Gründe bestehen können, werden an dieser Stelle Vorurteile bzw. Ressentiments seitens der pädagogischen Fachkräfte deutlich, die ebenso auf eigene Unsicherheiten hinweisen könnten. Zudem werden Unterschiede wahrgenommen, je nachdem welche Sprachen die Kinder sprechen. Diese Differenzierung zeigt sich im Rahmen mehrerer Gruppeninterviews:

> **A**: Wir ham mehrere arabisch sprechende Kinder in der Gruppe und ähm (.) wir dachtn, […] vielleicht spricht äh X (.) mit X, weil der´s am Anfang SCHWER hatte 8.) äh, sprechn die arabisch zusamm. Ne, nich ein einziges Wort. […]

> **B**: Aber die (.) polnischn (.) Kinder ham immer mehr den Drang ihre Muttersprache zu sprechn. Das is in ALLN Gruppn so. […] Die polnischn Kinder, die (.) KÄMPFN auch n BISSchn mehr dagegn an, das Deutsch zu lern (I1 Z: 116-127).

Die Unterscheidung zwischen den Sprachen beschreibt damit den Einfluss von ‚Sprachprestige' auf die Beurteilung von mehrsprachigen Spracherwerbsprozessen. Inwieweit das Beherrschen verschiedener Sprachen als Ressource eingeschätzt und somit positiv beurteilt wird, liegt dabei keiner grundsätzlichen Einstellung zugrunde, sondern steht in Abhängigkeit vom Ansehen der beherrschten Sprachen. Dieses ist beeinflusst von Fakten wie der Verbreitung der Sprache und ihrer Zentralität, aber auch von gefühlten Aspekten wie der ethnischen Identität (vgl. Groschoff 2012: 20). Im Rahmen der Gruppendiskussionen zeigt sich ein einheitliches Bild, indem die pädagogischen Fachkräfte die russischen sowie polnischen Erstsprachen übereinstimmend problematisieren und negativ konnotieren. Die Kinder mit Fluchterfahrung – hier wird vor allem die arabische Sprache herausgestellt – werden wiederum einheitlich als lernwillig und bemüht charakterisiert. Die Beurteilung steht damit in einem direkten Zusammenhang zum Empfinden seitens der pädagogischen Fachkräfte, inwiefern die Bereitschaft besteht, die deutsche Sprache zu erlernen. Diese konträre Position erklärt sich durch unterschiedliche Wahrnehmungen im Spannungsfeld zwischen Aussagen, die Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Ressource wahrzunehmen (I1 Z: 609-611; I2 Z: 109-112; Z: 141-149; 362-366; I4 Z: 386f.; Z: 519-522; I5 Z:232-234) und Äußerungen, in denen sich eher eine problemorientierte Sicht verzeichnen lässt (I1 Z: 287-290; I1 Z: 542-545; I3 Z: 286; 297f.; I7 Z: 339-343). Letztere ist insbesondere mit Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit verbunden.

Einige pädagogische Fachkräfte betonen explizit, dass die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung eine Aufgabe sei, die alle Kinder betreffe und sehen eine Fokussierung auf mehrsprachige Kinder kritisch (I4 Z: 564-571; I9 Z: 529-535).

Aus den Beschreibungen der einrichtungsbezogenen Daten (siehe Kapitel 3.4.2) geht hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte ‚Afghanisch' und ‚Irakisch' vereinzelt als meist gesprochene Erstsprachen anführen. Dies weist auf eine fehlende Differenzierung – im Sinne einer homogenen Gruppe – hin, die auch Reich (2008b) in einer Untersuchung festgestellt hat. Innerhalb verschiedener Gruppeninterviews lassen sich hierfür weitere Beispiele finden, die diese Annahme stärken:

> **AO**: Wir hattn letztes Jahr hier ein Sommerfest und dann, hatten wir die ja auch alle eingeladn, und dann hab ich irgendwie versucht, wo sie herkomm und das war so blöd, weil wir (.) oder ich dachte, wenn die jetz hier zusamm sind, dann könn die sich unterhaltn, aber die Flüchtlinge kam aus unterschiedlichn Ländern, dass ebn DOCH keine Kommunikation möglich war, ne (I7 Z: 210-213).

C: X Papa hat mir sogar noch gesacht, was äh (.) Nikolaus aus arabisch heißt, ne (.) in dieser Unterhaltung. Also das is,

B: Gibs das DA?

C: Ja, ja. (.) Also das, die sind ja Christn, die sind keine Moslems.

B: Ah stimmt (I1 Z: 205-207).

Die Rückfrage der pädagogischen Fachkraft (im obigen Zitat) verdeutlicht dabei, dass sie die arabische Erstsprache in einen kausalen Zusammenhang mit dem islamischen Glauben bringt. Neben dem Aspekt der essentialistischen Wahrnehmung wird gleichzeitig eine Unwissenheit in Bezug auf die gesprochene(n) Erstsprache(n) sowie Religion der Kinder deutlich.

In der alltäglichen Interaktion scheinen primär die *auditiv* und *visuell wahrnehmbaren Merkmale* von Migration für die Einschätzung relevant. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass ein Kind mit russischen sowie niederländischen Wurzeln von den pädagogischen Fachkräften zunächst nicht als Kind mit Migrationserfahrungen wahrgenommen wird und eine Fachkraft darauf hinweist, dass das Kind mit niederländischen Großeltern aber gut spreche. Die Unwissenheit bezüglich der Herkunft, die in verschiedenen Gruppeninterviews hervortritt, stärkt die Annahme, dass die Merkmale, die direkt in den Interaktionen wahrnehmbar sind, dominanter beziehungsweise präsenter erscheinen und demnach die Beurteilung stärker beeinflussen. Dieser Aspekt ist insbesondere unter Berücksichtigung der eingangs beschriebenen ambivalenten Einstellungen zur Mehrsprachigkeit relevant.

4.5 Notwendige institutionelle Rahmenbedingungen

Die Fragestellung in Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen – Welchen Einfluss haben die institutionellen Rahmenbedingungen bei der Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung? – soll im Folgenden beantwortet werden.

Die institutionellen Rahmenbedingungen erstrecken sich auf zwei Ebenen – den strukturellen sowie den kontextuellen Bedingungen. Abbildung 16 zeigt die Einzelaspekte auf den beiden Ebenen, die von den pädagogischen Fachkräften angeführt wurden und sich so im Rahmen der Untersuchung herauskristallisieren konnten.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Strukturelle Rahmenbedingungen	Kontextuelle Rahmenbedingungen
• Personalschlüssel • Konzept • zeitliche Ressourcen • Raumausstattung • vorhandene Materialien • vorhandene finanzielle Ressourcen • Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte • Fort- und Weiterbildungsangebote • administrative Vorgaben (insb. Bildungs- und Orientierungsplan, ergänzende Handlungsempfehlungen) • rechtliche Vorgaben (insb. nds. Kindergartengesetz) • diagnostische Instrumente	• Qualität der Beziehung • Zielsetzungen der pädagogischen Fachkraft • professionelle Haltung • Atmosphäre • Sicherheit • zeitlicher Rahmen • Einlassen auf die kindliche Ebene • Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse • inhaltliches Interesse des Kindes/der Kinder • Motivation des Kindes/der Kinder • Sprach(en)stand des Kindes/der Kinder • Sozialformen (Einzelarbeit, Klein-/Großgruppe) • Störungen, Geräuschkulisse

Abbildung 16: In der Untersuchung angeführte Aspekte struktureller sowie kontextueller Rahmenbedingungen

Zu den strukturellen Rahmenbedingungen werden jene Aspekte gefasst, die sich durch das System der Elementarpädagogik ergeben. In Kapitel 1.6 wurden die institutionellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen bereits ausführlich dargestellt. Der enorme quantitative Ausbau in den letzten zehn Jahren sowie der damit verbundene Fachkräftemangel stellen die pädagogischen Fachkräfte dabei vor hohe Belastungen, die sich auf die Qualität der inhaltlichen pädagogischen Arbeit auswirken (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017: 150ff.). Zu den kontextuellen Bedingungen zählen Faktoren, die abhängig von der jeweiligen Situation verschieden und durch die beteiligten Personen beeinflusst werden können.

Von den pädagogischen Fachkräften wird in Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen einerseits der Personalschlüssel als strukturelle Rahmenbedingung angesprochen, andererseits erachten sie jedoch die positive Beziehung zu den Kindern als grundlegende Basis für die Anbahnung von Bildungsprozessen, die den kontextuellen Rahmenbedingungen zugeordnet wird. Jener Beziehungsgestaltung messen sie einen noch höheren Stellenwert bei, die jedoch wiederum abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen sein kann.

Institutionelle Rahmenbedingungen innerhalb der Gruppeninterviews

Der Personalschlüssel wird von einigen pädagogischen Fachkräften als entscheidende Rahmenbedingung der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung angesprochen. Er wird dabei auch in Zusammenhang mit Zeiten für die Vor- und Nachbereitung gebracht, die unter anderem für die Dokumentation von

Entwicklungsständen und die Vorbereitung gezielter Angebote notwendig sind. Einige pädagogische Fachkräfte betonen in diesem Zusammenhang, dass nur unter ausreichenden Personalbedingungen eine sprachliche Bildung möglich sei:

> **AO**: Nur manchmal is es so, dann is Urlaub, dann is jemand krank, dann is jemand zur Fortbildung und dann muss man hier einfach den LADN aufrecht erhalten und dann is natürlich (.) Sprachförderung NICH das Thema (I7 Z: 384-386).

Aufgrund der statistischen Daten des Ländermonitors (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017) und der gleichzeitigen Relevanz des Personalschlüssels für die Gestaltung des pädagogischen Alltags (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017: 143; siehe Kapitel 1.5) erstaunt allerdings, dass nicht in allen Gruppeninterviews, und oftmals erst als Reaktion auf die explizite Nachfrage, der Personalschlüssel von den Fachkräften thematisiert wird. Einige Aussagen deuten dabei auf eine relative Resignation bezüglich der externen Rahmenbedingungen hin:

> **Y**: Ja, ich denke am schwierigstn is es dann auch tatsächlich in ner Gruppe mit fünfundzwanzig Kindern und zwei Mitarbeitern. […] Da kommt man auch an seine Grenzn. […] So, (.) also das müsste im Kindergartengesetz irgendetwas anders verankert sein […], dass (.) hier in Niedersachsn (.) dann zu Betreuung in Zeitn, wo jemand krank is, ne Integrationsgruppe auch mit zwei Person (.) laufn kann, weil es im Kindergartngesetz nich (.) anders verankert is. Das Kultusministerium möchte das NICH, aber der Träger richtet sich nach dem Gesetz und (.) da is es ganz schwer dann ebn (.) das durchzukämpfn (4s), dass es für alle ein (.) relativ gutes Arbeitn is (I4 Z: 268-285).

> **AV**: Wir würdn gerne auf zwanzig reduziern. Das wär, sowohl für die Belastbarkeit der Mitarbeiter, aber besonders für die Kinder auch ähm (.) schon ne gute Sache. Wünschenswerte Rahmbedingung. Nich nur wünschenswert für MICH auch ähm unabdingbar. (lacht leicht) Aber da stoßn wir wieder an die Kostn (I9 Z: 327-331).

Die Aussagen der Fachkräfte machen die tatsächlichen Bedingungen deutlich, unter denen sie arbeiten, und zeigen den Unterschied zwischen dem Personalschlüssel und der realen Fachkraft-Kind-Relation auf (siehe Kapitel 1.6). Jenes Verhältnis stellt für die pädagogischen Fachkräfte den tatsächlichen Alltag dar und anstelle einer Positionierung und der Formulierung von Erwartungen bzw. Forderungen, scheint ein Arrangieren mit den Bedingungen zu dominieren. Eine Verbesserung der externen Rahmenbedingungen kann dabei jedoch als Grundvoraussetzung angenommen werden, um eine Akzeptanz sowie Bereitschaft für das Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der Breite zu erreichen.

Die Notwendigkeit einer positiven Beziehung wird von den pädagogischen Fachkräften häufiger benannt als ein zu erhöhender Personalschlüssel (I1 Z: 218-222; Z: 295f.; I2 Z: 245f.; I3 Z: 70-77; Z: 84-86; Z: 439; Z: 530f.;

I4 Z: 69f.; Z: 89-91; 398f.; I6 Z: 179f.; I7 Z: 282-284; I8 Z: 413f.; I8 623f.; I9 Z: 114f.; I9 Z: 150-153; Z: 157-161; Z: 307f.). Die Beziehungsgestaltung ist als wesentliches Element der Pädagogik zu betrachten. Dabei werden insbesondere Themen einer pädagogisch professionellen Beziehung, Nähe und Distanz sowie der sensitiven Responsivität behandelt (vgl. u.a. Prengel 2013; Remsperger 2011; Giesecke 1999; Nohl 1963).

Die pädagogischen Fachkräfte sind sich dieser positiven Beziehung als Basis für jegliche Lernprozesse bewusst und thematisieren dies ebenso im Kontext des sprachlichen Lernens. Dabei bringen sie den Beziehungsaufbau in einen direkten Zusammenhang zu den zeitlichen Ressourcen (I7 Z: 291-293; I9 Z: 114-116) sowie zur Raumgestaltung (I8 Z: 623-626). Eine Fachkraft äußert hierzu:

> **AW**: Ja, einmal das Kind erstmal kennzulern, die Beziehung aufzubaun. Möglichst schön wärs natürlich auch Eltern da mit einzubeziehn, (.) den Raum zu haben, also im wahrstn Sinne des Wortes, den Raum aber auch den Raum (lacht leicht), […] die Zeit auch haben, sich wirklich mal mit eim Kinder (.) auf Augnhöhe (.) zu unterhaltn, HINZUHÖRN, auch da sich zurücknehm zu könn, (.) hinhörn, Fragen (.) stelln, nachfragn. Also wirklich dieses (.) ja ich seh dich und ich hör dich und die Zeit hab ich auch. Das (.) is schon wichtig (I9 Z: 114-121).

In dieser Aussage werden die Aspekte Beziehung, Elternarbeit, Raumgestaltung, Zeit sowie das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte miteinander in Verbindung gebracht. Das Zitat verdeutlicht damit, dass die Rahmenbedingungen nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern wechselseitig miteinander in Verbindung stehen. Die pädagogische Fachkraft spricht außerdem Merkmale der Kommunikation an, die den Ansätzen des *Scaffolding* und Konstruktivismus entsprechen, bei denen ein intensives Einlassen auf die Perspektive des Kindes und ein Zurücknehmen der eigenen Position vordergründig sind (siehe ausführlich Kapitel 1.4.2). Dass diese Form der Interaktion im Kontext der Rahmenbedingungen angesprochen wird und sich in keinen anderen Kategorien wiederfindet, weist auf günstige Rahmenbedingungen als grundlegende Voraussetzung für die Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung hin.

In Bezug zur Raumgestaltung betonen die Fachkräfte die Relevanz von Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder (I2 Z: 443-449). Diese stehen in direkter Verbindung zu der Geräuschkulisse, die wiederum durch die festgelegte Gruppengröße entsteht. Eine Leitung hebt hierbei hervor, dass sie sich nicht mehr Personal, sondern anstelle dessen kleinere Gruppen wünschen würde (I9 Z: 325).

Dies weist auf eine Dominanz sprachlich überlasteter, herausfordernder Situationen nach Jampert (2002) hin (siehe Kapitel 1.6). Die Geräuschkulisse ist insbesondere im Rahmen der sprachlichen Bildung entscheidend, da die Kinder das Gesprochene gut verstehen und einzelne Wörter identifizieren müssen.

Als weiteres Merkmal wird der geschützte Raum als Bedingung für das Sicherheitsgefühl angesprochen (I1 Z: 307-312; Z: 404-408). Diese Sicherheit, die zudem durch Strukturen und Routinen hergestellt wird (I3 Z: 164-179), stellt neben der positiven Beziehung zu den Fachkräften die Grundvoraussetzung dar, damit die Kinder – insbesondere ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen – eine positive Atmosphäre vorfinden, in der sie sich trauen zu sprechen.

4.6 Chancen und Herausforderungen einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung

Basierend auf dem Verständnis, dass der ganze Alltag alltagsintegrierte Sprachbildung sei, räumen die pädagogischen Fachkräfte ihr dementsprechend einen hohen Stellenwert ein. Diese Denkweise entspricht damit der Perspektive einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin et al. 2011: 16f.; siehe Kapitel 1.3.1). Die pädagogischen Fachkräfte sehen innerhalb der quantitativen Erhebung unter anderem die Relevanz für die Integration in die Peergroup, Kita sowie Gesellschaft und die Bedeutung für die Bildungsteilhabe. Im Weiteren soll daher die Teilfragestellung beantwortet werden: *Wo sehen die pädagogischen Fachkräfte im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung Chancen und Herausforderungen?*

Als wesentliche Chance der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung erwähnen die pädagogischen Fachkräfte die alltägliche Umsetzbarkeit. Dabei heben sie im Rahmen der Gruppeninterviews hervor, dass diesbezügliche Konzepte keinen großen Aufwand mit sich bringen dürften, da sie anderenfalls nicht angewandt würden. Das Verständnis, dass der gesamte Kindergartenalltag alltagsintegrierte Sprachbildung sei, beinhaltet einerseits eine Chance der Priorisierung für die pädagogische Arbeit und birgt andererseits die Gefahr der Verallgemeinerung. Auffällig ist in diesem Kontext zudem, dass die pädagogischen Fachkräfte trotz des hohen Stellenwertes, den sie der alltagsintegrierten Sprachbildung beimessen, relativ wenige Chancen benennen.

Als Herausforderungen sprechen die Fachkräfte insbesondere die in Kapitel 4.5 ausgeführten institutionellen Rahmenbedingungen an. Diesbezüglich nennen sie vor allem den Personalschlüssel, die zeitlichen Ressourcen sowie das häufige Auftreten von Störungen im pädagogischen Alltag. Diese Faktoren stehen einer ungeteilten Aufmerksamkeit und einem tiefergehenden Dialog, wie sie im Ansatz des *Sustained Shared Thinking* notwendig sind und der in der theoretischen Diskussion als besonders sprachwirksam eingeschätzt wird (vgl. u. a. Smidt 2012: 86; Siraj-Blatchford et al. 2010: 16), entgegen.

Daneben beschreiben die pädagogischen Fachkräfte die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern als besonders herausfordernd. Vor allem wird die Verständigung mit Eltern problematisiert, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen – obgleich einige pädagogische Fachkräfte auch vielfältige Verständigungsstrategien benennen – und der aus Sicht der Fachkräfte oftmals bestehende negative Einfluss des familiären Kontextes konstatiert. In diesem Zusammenhang sehen die Fachkräfte eindeutige Grenzen in ihrer pädagogischen Arbeit.

Eine weitere Herausforderung, die die pädagogischen Fachkräfte benennen, stellt der Umgang mit Kindern dar, die über sehr geringe bis keine Deutschkenntnisse verfügen. Hier spielt die gestiegene Anzahl an Kindern mit eigener Fluchterfahrung insbesondere seit 2015 eine bedeutende Rolle. Die pädagogischen Fachkräfte äußern dabei insbesondere im Rahmen der Gruppeninterviews, dass sie durch die hohe Anzahl an Kindern mit Migrationserfahrungen belasteter sind und dass sich ihre Arbeit hierdurch wesentlich verändert habe.

Chancen und Herausforderungen innerhalb der Gruppeninterviews

Als besonderes Potenzial heben die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Gruppeninterviews die Möglichkeit der integrierten und altersübergreifenden Sprachförderung hervor, welche nicht ausschließlich auf das letzte Kindergartenjahr beschränkt sei, sondern mit dem Eintritt in die institutionelle Betreuung, Bildung und Erziehung stattfinden müsse (I6 Z: 553-561). Die wesentliche Chance besteht demnach in der Umsetzbarkeit im Alltag. Die Veränderungen bzw. Anforderungen, die im Zuge der Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes auf die pädagogischen Fachkräfte zukommen, sehen sie als „gar nicht so gravierend" an (I6 Z: 562f.), da sie die Beurteilung der sprachlichen Entwicklung unter anderem innerhalb der Elterngespräche ohnehin schon wahrgenommen hätten (I6 Z: 562-574; Z: 631-637; I8 Z: 568-571).

Ein weiterer Vorteil ergibt sich aufgrund der Motivation der Kinder, die dann hervorgebracht werden kann, wenn die Interessen der Kinder aufgegriffen und in den Alltag integriert werden. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt beispielsweise als Situation ein Bilderbuchkino, welches sie einer klassischen Bilderbuchbetrachtung gegenüberstellt. Durch diese Form der Kontextualisierung, die ebenfalls die Lebenswelt berücksichtigt, zur Fantasie anregt und verschiedene Sinne anspricht, erhöhe sich ihrer Meinung nach die Motivation und aktive Teilnahme der Kinder entscheidend (I5 Z: 401-406).

Die Fachkräfte führen aber ebenso unterschiedliche Herausforderungen an, mit denen sie im Alltag umgehen müssen. Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich aus den ‚Störungen' im regulären Alltag. Eine pädagogische Fachkraft schildert diesbezüglich:

C: Das war (.) das is halt im Alltag (.) nich (.) IMMER umsetzbar, dass man sich mit den Kindern alleine an den Tisch setzt, […] weil dann muss man den Kindern sagn, wenn ein Kind von der Toilette ruft, dann muss man aufstehn, dann lässt man die Kinder sitzn, dann muss müssn die wartn und das macht total (.) unzufriedn. Ich hab das schon manchmal so, dass ich sag: ‚Ich bin der Schiedsrichter' und (.) leite das so n BISSchn an […]. Is aber auch SCHADE, weil die Kinder das so genießn, wenn man mit den zusammen n Spiel spielt (I1 Z: 494-501).

Die Äußerung macht deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte oftmals Wege finden müssen, aus den Situationen austreten zu können, ohne dass eine Aktivität abgebrochen wird. In diesem Beispiel hat die pädagogische Fachkraft die Strategie gewählt, die Rolle der Schiedsrichterin einzunehmen, was ihr jedoch die Möglichkeit nimmt, gemeinsam mit den Kindern ein Spiel zu spielen. In anderen Situationen, die stärker von der pädagogischen Fachkraft dominiert sind, wie beispielsweise Bilderbuchbetrachtungen, sind derartige Störungen demnach noch einflussreicher.

Albers (2009) stellt im Rahmen einer auf Beobachtungen basierten Untersuchung unter anderem fest, dass die Momente ungeteilter Aufmerksamkeit sowie dyadischer Fachkraft-Kind-Dialoge im Kindergartenalltag relativ selten auftreten (vgl. Albers 2009: 93ff.; siehe Kapitel 1.6.1). Reich (2008) hebt dabei die Zeit als ‚knappes Gut' hervor, da die pädagogischen Fachkräfte insbesondere mit organisatorischen Abläufen befasst seien (vgl. Reich 2008b: 37). Diesen Aspekt verdeutlicht das folgende Zitat einer pädagogischen Fachkraft ebenfalls:

AD: Also ich finds ganz wesentlich, dies mit dem Personalschlüssel und irgendwo spürt man das so auch insgesamt. Es ist dann auch an einzelnen mehr Gelassenheit da. Und das (.) es gibt ja den Atem auch zu sprechen, ja? Wenn ich unter ZEITdruck stehe und dann noch ne (ganze Reihe) HINTER mir und es muss auch in diesn zeitlichn Rahm des Alltags PASSN, äh dann (.) wird alles auch etwas anders gefärbt […] (I5 Z: 345-349).

Auf die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder innerhalb der heterogenen Altersstruktur oder der vielzähligen verschiedenen Erstsprachen einzugehen, beschreiben die Fachkräfte als Spagat und äußern in diesem Zusammenhang Frustration darüber, nicht allen Kindern gerecht werden zu können (I1 Z: 288-293; I4 Z: 330-335; I7 Z: 398-406; I8 Z: 832-840). Diese Unzufriedenheit verdeutlicht gleichzeitig eine Idealvorstellung, die in Zusammenhang mit der Zielsetzung einer umfassenden und gleichzeitig individuellen Unterstützung der kindlichen Bedürfnisse steht.

Ein weiterer Bereich, der von den pädagogischen Fachkräften als Herausforderung benannt wird, bildet die Kommunikation mit den Eltern (I3 Z: 305-317; I9 Z: 284-286). Auch wenn die pädagogischen Fachkräfte von einem hohen Bemühen der ausländischen Eltern sprechen und verschiedene Strategien zur Verständigung (wie Apps, Piktogramme, Dolmetscherinnen bzw.

Dolmetscher o.Ä.) einsetzen (I1 Z: 170; Z: 186f.; I2 Z: 260-266; I3 Z: 118; Z: 131f.; Z: 143-147; Z: 150-153; Z: 340-346; I4 Z: 155-160; I7 Z: 353-357; Z: 370), äußern sie Probleme innerhalb der Kommunikation und Absprache.

Dies zeigt sich unter anderem in Missverständnissen in der Kommunikation, die aufgrund fehlender Informationen zur institutionellen Fremdbetreuung entstehen. Das Zitat einer pädagogischen Fachkraft macht diese kulturell bedingten Missverständnisse besonders deutlich:

> **M**: Ich find das bei den SYRISCHN Eltern auch schwer, weil die gar nich wissen, was ein Kindergartn IS. Die ham das nie ERLEBT. Die warn selber nich in eim Kindergartn, die ham null Erfahrung damit, also dieses ganze SYSTEM kenn die gar nich. Und den das dann DEUTLICH zu machn und dann die richtign WORTE dafür zu finden, dass die derjenige der das überSETZT, der das vermutlich auch nich kennt das System auch irgendwie rüber zu bring, find ich immer SEHR SCHWER. […] Ja, was sind Ferien, warum macht man Ferien, warum geht man in den Kindergartn, warum braucht man Gummistiefel. Was SIND Gummistiefel […].
>
> **N**: Ich wollte auch n Termin für n Elterngespräch ausmachn, und (.) der Papa war in PANIK geratn, weil er dachte es is irgendetwas Schlimmes passiert und es war einfach nur n ganz normales Elterngespräch (I3 Z: 317-355).

Die Herausforderungen, die damit in der Verständigung mit Eltern mit geringen Deutschkenntnissen verbunden sind, wurden in anderen Untersuchungen ebenfalls festgestellt (vgl. u. a. Morgan 2016: 162). Sie scheinen in der aktuellen Situation derart zu dominieren, dass die Kommunikation mit deutschsprachigen Eltern in dieser Untersuchung nahezu gar nicht thematisiert wird.[58]

Den Einfluss des familiären Kontextes auf die (sprachliche) Entwicklung der Kinder, stellen die pädagogischen Fachkräfte als Wirkungsgrenze ihrer pädagogischen Arbeit heraus (I7 Z: 429-432; Z: 600-602; I8 Z: 1030f.). Dabei äußern sie grundsätzliche Kritikpunkte, welche sie beispielsweise mit der Bezeichnung ‚neue Elterngeneration' (I7 Z: 584) bzw. ‚unsichere Elterngeneration' (I7 Z: 597) beschreiben. Diese charakterisieren sie unter anderem durch große Veränderungen im Umgang mit digitalen Medien im familiären Umfeld. Sie problematisieren diesbezüglich eine erhöhte Anwendung digitaler Medien seitens der Eltern (I7 Z: 121-126; I8 Z: 1118-1121), die zu einer Verminderung der zwischenmenschlichen Kommunikation und insbesondere der direkten Kommunikation mit den Kindern führe (I4 Z:586-589; 594-600; I7 Z: 397f.; I8 Z: 1123; I9 Z: 544-566). Der zunehmende Gebrauch von digitalen Medien wird ebenso auf der Ebene der Kinder thematisiert (I2 Z: 115-118; I3 Z: 555-582).

[58] Über die Kommunikation mit deutschsprachigen Eltern wird lediglich in zwei Interviewstellen gesprochen.

4.7 Diagnostik des kindlichen Sprach(en)standes

Zur Einschätzung der kindlichen Entwicklung steht den pädagogischen Fachkräften eine Vielzahl an Instrumenten sowie weiterer nicht standardisierter Verfahren zur Verfügung. Offizielle sowie einheitliche Vorgaben existieren nicht.[59] Die Zielsetzungen und eingesetzten Verfahren der pädagogischen Fachkräfte sind dabei different (vgl. Hellrung 2012: 106). Das diagnostische Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte soll demnach anhand der Fragestellung – *Wie diagnostizieren die pädagogischen Fachkräfte den Sprach(en)-stand der Kinder?* – analysiert werden.

In dem Pool verschiedener zur Verfügung stehender informeller sowie standardisierter Verfahren stehen die pädagogischen Fachkräfte vor einem Dilemma: Die informellen Verfahren entsprechen auf der einen Seite nicht bzw. nur im geringen Maße den Gütekriterien, ermöglichen auf der anderen Seite jedoch dezidiertere Aussagen und direkte Ansatzpunkte für die weitere Unterstützung der Kinder. Bei den standardisierten Instrumenten ist dies genau umgekehrt der Fall, weshalb die pädagogischen Fachkräfte sich häufig für die informellen Verfahren entscheiden. Hinzu kommt, dass ihnen für den Einsatz normierter Verfahren oftmals Kenntnisse in der Anwendung, Auswertung sowie Interpretation der Ergebnisse fehlen (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012: 52; Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 62f.). Die Grundlage für die Einschätzung der kindlichen Entwicklung bildet in der Regel die alltägliche Beobachtung (vgl. Jungmann/Albers 2013: 80; Hellrung 2012: 109f.).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zeigt sich ebenfalls, dass einzelne Einrichtungen zwar standardisierte Verfahren zur Einschätzung des kindlichen Sprach(en)standes einsetzen – hier werden die Instrumente BaSiK, Beller und Beller sowie der EBD angesprochen (siehe Kapitel 2.2.1) – die Beobachtung sowie intuitive Beurteilung nimmt jedoch einen größeren Stellenwert ein. Dies veranschaulicht überdies die sehr schnelle Einschätzung des kindlichen Sprachstandes innerhalb des Videoimpulses, der als Einstieg in die Gruppeninterviews genutzt wurde. Die alltägliche, intuitive Beobachtung ist gleichzeitig besonders anfällig für subjektive Einschätzungen und führt häufig zu weniger aussagekräftigen sowie vergleichbaren Ergebnissen. In der Wahrnehmung scheinen vor allem die visuellen sowie auditiven Merkmale von Relevanz für die alltägliche Interaktion zu sein. Dieser Aspekt zeigt sich an den Stellen in den Gruppeninterviews, in denen die Fachkräfte darüber diskutieren, welche Kinder in ihren Gruppen einen Migrationshintergrund

[59] In Kapitel 2.2.2 wurde das Verfahren ‚Fit in Deutsch‘ vorgestellt, welches in Niedersachsen bis zum Jahr 2018 im Bereich der Sprachstandfeststellung vor Schuleitritt von Grundschullehrkräften durchgeführt wurde (Niedersächsisches Kultusministerium 2006). Seit der Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes (2018) ist der Einsatz von ‚Fit in Deutsch‘ nicht mehr obligatorisch.

haben. Hier wird ein fehlendes Wissen über die Herkunft oder die gesprochenen Erstsprachen der Kinder deutlich, die sich bereits im Rahmen der Beantwortung der ersten Teilfragestellung (‚Wissen der pädagogischen Fachkräfte') gezeigt hat.

Diagnostik des kindlichen Sprach(en)standes innerhalb der Gruppeninterviews

Die Analyse des sprachlichen Entwicklungsstandes des Kindes im Rahmen des Videoimpulses brachte eine sehr intuitive und differente Beurteilung seitens der Fachkräfte hervor, die Rückschlüsse auf die Einschätzungspraxis im tatsächlichen Alltag zulassen.

Im Rahmen von zwei Gruppeninterviews wird geäußert, dass die Fachkraft mit dem Kind eine dankbare Zuhörerin gefunden habe und dies mit den Kindern aus der eigenen Einrichtung verglichen, bei denen das zum Großteil nicht der Fall sei (I1 Z: 15-18; I2 Z: 53-57). In drei Gruppeninterviews finden sich nur indirekte Äußerungen, die Rückschlüsse auf die Beurteilung des Sprachstandes zulassen, wie zum Beispiel die Einschätzung, dass das Buch für das Kind zu textlastig sei (I3 Z: 22f.). Innerhalb von zwei Gruppeninterviews wird die sprachliche Entwicklung des Kindes problematisiert. Eine Fachkraft äußert sich diesbezüglich wie folgt:

> **AK**: Also die war jetz schon relativ GROß würd ich mal sagn. Die war schon wird wird sie so sein und mit dem Sprachstand (.) wäre n typisches Kind, was in die Sprachförderung müsste. So (.) vor der Schule, weil ich glaube Sprachverständnis is noch nich hundert prozentig da. Für die Schule so. […] Der Wortschatz war nicht so WAHNsinnig GROß, die Satzbildung war nich so wirklich ähm, also die hat sehr mit (.) immer noch mit Zweiwortsätzn ganz kurz, hat (.) hat sie gesprochn. Also sie hat wenig im komplettn ZUSAMMHANG äh (.) is sie ins Gespräch gegang, sondern sie hat immer nur so Sequenzn geschmissn […] (I6 Z: 75-83).

Das Zitat veranschaulicht, dass die Fachkraft unterschiedliche Kriterien für ihre Beurteilung heranzieht. Die Aussage der pädagogischen Fachkraft, dass das Kind nur Zweiwortsätze gebraucht habe, ist für die Einschätzung des kindlichen Sprachstandes relevant, da das Beherrschen von Zweiwortsätzen einen Meilenstein der Sprachaneignung darstellt, der beim deutschsprachigen Erstspracherwerb zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr erreicht werden sollte (vgl. Zimmer 2015: 14).[60] In diesem Falle ist die Einschätzung von ihr allerdings nicht zutreffend, da das Kind in der Videosequenz einzelne Sätze mit vier bis sechs Worten bildet. Die Differenz in der Wahrnehmung könnte unter anderem durch die augenscheinliche Mehrsprachigkeit des Kindes sowie die inkorrekte Grammatik hervorgerufen sein. Hierbei handelt es

[60] Dieser Marker wird auch im Rahmen des Beobachtungsinstruments ‚BaSiK' erwähnt (siehe Kapitel 2.2.1), der in dieser Einrichtung genutzt wird.

sich um DaZ-typische Fehler, wie die fehlerhafte Konjugation von Verben und inkorrekte Verwendung von Präpositionen (vgl. u. a. Rösch 2011: 80f.).

Der überwiegende Teil der Einschätzung erfolgt in der pädagogischen Praxis im Kontext der alltäglichen Interaktion. In nahezu allen Gruppeninterviews zeigt sich eine sehr intuitive Einschätzung vom Sprachstand des Kindes. Dies verdeutlicht die Äußerung einer Fachkraft, auf die Rückfrage, wie der Sprachstand der Kinder in ihrer Einrichtung eingeschätzt würde:

> **AI**: Das könnte man grad so, also das würde ich jetz glaub ich als Erzieherin auch schon, jetz in dieser Situation erKENN, ähm (.) das war ja jetz n ganz typisches Beispiel, wenn man (.) mit eim Buch das macht. Aber auch so im Alltagsgeschehn, also (.) hört man das schon RAUS, ob die Kinder da Bedarf haben oder NICHT. So wie sie dann sprechen, aber auch wie sie sich gebn. Dass man da doch schon sagt: ‚Mensch, da könnte (.) noch mehr (.) PASSIERN auch' (GI6 Z: 91-97).

In diesem Zitat stellt die pädagogische Fachkraft einen Bezug zu ihrer eigenen Praxis her, was ebenfalls auf eine sehr schnelle und intuitive Einschätzung der kindlichen Sprachstände im pädagogischen Alltag hindeutet.

Der herkunftssprachliche Sprachstand des Kindes aus der Videosequenz wird im Rahmen eines Gruppeninterviews thematisiert. Hierzu äußert eine Fachkraft:

> **AV**: Und man konnte auch hier ganz klar merkn, dass sie (.) in ihrer Muttersprache natürlich ähm (.) voraussichtlich perfekt SPRICHT. Dass das auch n ganz intelligentes Mädchn is, denn äh durch ihre (.) GESICHTSausdruck (.) ähm hat sie immer so, ja man spricht ja vom Lexikon, dadrauf zurückgegirffn so, ja wie heißt das Wort noch (I9 Z: 54-58).

Das Kind nutzt ausschließlich drei türkische Wörter für ‚Papa', ‚Schwester' und ‚Onkel'. Diese Wörter werden zu einem frühen Zeitpunkt des Spracherwerbs erlernt. Die Beurteilung des Sprachstandes in der Erstsprache beruht nicht auf verbalen Äußerungen, sondern basiert auf Interpretationen zu nonverbalen Verhaltensweisen; das Stirnrunzeln wird als Zugriff auf das Lexikon gedeutet. Die dadurch hergeleitete Einordnung, dass ‚ganz klar' zu merken sei, dass das Kind die Herkunftssprache ‚voraussichtlich perfekt spricht' verstärkt die Annahme einer tendenziell schnellen und intuitiven Einschätzung des Sprach(en)standes seitens der pädagogischen Fachkräfte. Diese erhöht sich augenscheinlich noch bei anderen Erstsprachen als der deutschen Sprache, was gegebenenfalls mit dem fehlenden Wissen (siehe Kapitel 4.1) im Zusammenhang stehen könnte.

In Bezug zur eigenen Praxis sprechen die pädagogischen Fachkräfte verschiedene Instrumente an, die sie in ihrer pädagogischen Arbeit nutzen. Der BaSiK-Bogen wird in drei Einrichtungen – und damit am häufigsten – eingesetzt. Der Einsatz des Bogens wird grundlegend positiv beurteilt und er wird als informativ sowie aufschlussreich charakterisiert (I4 Z: 496; 503f.; I9

Z: 321f.). Als besondere Vorteile heben die pädagogischen Fachkräfte hervor, dass ihre Einschätzung durch den Bogen mehr Professionalität erhielte und die eindeutige Auswertung beispielsweise von Kinderärzten eher anerkannt würde (I4 Z: 454-457).

An verschiedenen Stellen wird herausgestellt, dass das Ausfüllen des BaSiK-Bogens sehr zeitaufwendig sei und somit für die pädagogischen Fachkräfte im Alltag eine große Herausforderung darstelle (I4 Z: 307-313; 459-461; 495f.; I7 Z: 179f).

In einer Einrichtung wird zur grundsätzlichen Diagnose die ‚Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD)' von Koglin, Petermann und Petermann (2013) genutzt (siehe Kapitel 2.2.1) und bei identifizierten sprachlichen Problemen der BaSiK-Bogen zur diagnostischen Vertiefung eingesetzt (I9 Z: 94-104). Die Fachkräfte einer Einrichtung nehmen mit dem BaSiK-Bogen ausschließlich jene Kinder intensiver in den Blick, die von der Krippe in den Kindergarten wechseln (I7 Z: 178-183). Diese Modelle weisen damit ebenfalls auf den zeitlichen Aufwand für das Ausfüllen des BaSiK-Bogens hin, der so im regulären Kitaalltag nicht für alle Kinder durchführbar zu sein scheint.

In einer anderen Einrichtung wird die Entwicklungstabelle nach Beller und Beller (2016) eingesetzt und bei einem Verdacht auf sprachliche Defizite die zusätzliche Einschätzung der Sprachfachkraft hinzugezogen. Hierbei erfolgt jedoch der Hinweis, dass diese Tabelle nicht vollständig berücksichtigt wird (I6 Z: 132-138).

Mit dem flexiblen Einsatz der vorhandenen Verfahren wird erneut der Zusammenhang zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen und den verschiedenen Komponenten einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung deutlich. Eine Fachkraft äußert diesbezüglich:

> **U**: Das is eigentlich sehr sehr schade, weil der BaSiK-Bogen is eigentlich, (.) find ich, inhaltlich unheimlich toll, ähm (.) sehr informativ auch sehr aufschlussreich und das is ebn schade, dass aus solchn Gründn die Umsetzung dann verBLEIBT. Und man wieder eigentlich dahin gerät, ich sach mal, wenn ichs kürzer haben will, dann geh ich schneller ins Fehlerkuckn. Und sach: ‚Das Kind kann nich, zack, zack, zack'. Das sind fünf Dinge, die schreib ich auf, aber wenn ich den BaSiK-Bogen nehme, entdeck ich ja all schon, oder viele Dinge, die das Kind schon kann. ABER (.) es is ebn halt in der Praxis manchmal anders als man sich das wünscht (I4 Z: 502-510).

Gleichzeitig verdeutlicht die Modifizierung seitens der pädagogischen Fachkräfte, dass die vorhandenen Verfahren zu wenig auf die Bedingungen der Praxis abgestimmt sind. Die Zielsetzung der Instrumente bewegt sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen ganzheitlicher und differenzierter Erfassung des kindlichen Sprachstandes und einem praktikablen Einsatz, was insbesondere den zeitlichen Aufwand sowie die notwendigen Qualifikationen der Fachkräfte betrifft.

Neben Aussagen, die sich auf den Einsatz standardisierter Verfahren beziehen, schildern die pädagogischen Fachkräfte zudem, dass sie alltägliche Situationen zur Einschätzung des kindlichen Sprachstandes nutzen. Hierbei sprechen sie unter anderem die Bilderbuchbetrachtungen an, in denen sie durch gezielte Nachfragen Rückschlüsse auf den Wortschatz des Kindes ziehen können (I1 Z: 88-92). Eine Fachkraft beschreibt alternative Formen zum Einsatz eines standardisierten Tests, indem beispielsweise durch die Aktivierung zum gemeinsamen Versteckspiel das Zahlenverständnis eines Kindes natürlicher und alltagsnäher überprüft werden könne (I8 Z:96-103). Eine andere Fachkraft hebt das besondere Potenzial von Situationen hervor, in denen Kinder versuchen zu überzeugen:

> **AH**: Und ich find grade bei Kindern, wo man im Zweifel is, hat man da dann die beste Chance zu HÖRN, (.) äh ne wie, ist das jetz ausreichend. VERSTEH ich, was das Kind will oder versteht es was ich will? Oder wenn ich mal AUFTRÄGE, ganz bewusst mal Aufträge vergebe, also das (.) das is dann aber auch im Alltag möglich, auf jedn Fall (I6 Z: 104-108).

Diese Schilderungen verdeutlichen den Vorteil von Alltagssituationen zur Einschätzung des kindlichen Sprachstandes.

4.8 Sprachlich-interaktives Handeln

Im folgenden Unterkapitel soll der Teilfragestellung nachgegangen werden: Welches sprachlich-interaktive Handeln zeigen die pädagogischen Fachkräfte im pädagogischen Alltag?

Das sprachliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte kann im Rahmen dieser Untersuchung zum einen innerhalb der frei formulierten Fallvignetten im Fragebogen und zum anderen anhand der Videografien dargestellt werden. Die Sprachperformanz in der quantitativen Befragung zeigt dabei im Durchschnitt ein eher geringes Qualitätsniveau. In den analysierten Videosequenzen wird überdies der Einfluss der kontextuellen Rahmenbedingungen sowie der pädagogischen Zielsetzungen auf die Interaktion deutlich. Der Verlauf des Dialoges ist häufig von der Zielsetzung der pädagogischen Fachkräfte geprägt, und die Kinder können hierauf nur wenig Einfluss nehmen. Die sprachlichen Äußerungen der Fachkräfte sind oftmals dominiert von kurzen Sätzen, Aufforderungen oder geschlossenen Fragen. In Verbindung mit den Aussagen aus den Gruppeninterviews zeigt sich diesbezüglich eine

hohe Diskrepanz, da die pädagogischen Fachkräfte hier die Bedeutung von sprachunterstützenden Strategien hervorheben.[61]

Die sprachliche Interaktion soll im Folgenden anhand der situationsgebundenen Sprachperformanz im Rahmen der Fallvignetten aus dem Fragebogen analysiert werden. Dabei werden ebenfalls hypothesengeleitete Einflüsse auf die Sprachperformanz durch personen- sowie einrichtungsbezogene Merkmale überprüft. Des Weiteren erfolgt die Darstellung der dichten Beschreibungen, die das interaktive Handeln in der Praxis veranschaulichen soll.

Situationsabhängig gezeigte Sprachperformanz innerhalb der quantitativen Befragung

Die offenen Aufgaben in dem Fragebogen, bei denen die pädagogischen Fachkräfte freie Texte formulieren sollten, wurden jeweils in eine spezifische pädagogische Situation eingebunden, die Anpassungen erforderlich macht (siehe Kapitel 3.2.1), sodass in diesem Rahmen von einer *situativen Sprachperformanz* ausgegangen wird. In Kapitel 3.3.1 konnte begründet dargelegt werden, dass ausschließlich der Gesamteindruck der offenen Fallvignetten berücksichtigt werden kann. Zudem werden nur die Fälle einbezogen, die in allen drei Aufgaben gültige Werte enthalten. Abbildung 17 veranschaulicht die erzielten Werte der so gezogenen Teilstichprobe in den jeweiligen Fallvignetten.

Die pädagogischen Fachkräfte erzielen für die *Kommunikation an die Eltern* die niedrigsten Werte. Der Mittelwert liegt bei M=1,75 (SD=1,0). Die Sprachperformanz für die *Kommunikation an das Kind* ist mit einem Mittelwert von M=2,16 (SD=1,06) höher ausgeprägt.

Der Inhalt ist in beiden Aufgaben identisch gehalten, lediglich der Adressat bzw. die Adressatin ändert sich. Als Kriterium ist in beiden Vignetten genannt, dass die Antwort in <u>einfachen Worten</u> formuliert sein soll. Gründe für die unterschiedlichen Ergebnisse könnten unter anderem darin liegen, dass die pädagogischen Fachkräfte sich eher in die Perspektive des Kindes sowie die damit verbundene Sprachwahl hineinversetzen können und diese für sie noch näher an die alltägliche Kommunikation angelehnt ist. Außerdem stellt die Kommunikation an das Kind einfachere sprachliche Anforderungen an die Fachkräfte (siehe Kapitel 3.3.1). Eine weitere Begründung ließe sich auch darin finden, dass die Kommunikation mit den Eltern die pädagogischen Fachkräfte vor größere Herausforderungen stellt. Diese Annahme wird durch

[61] In vier Videoaufnahmen sind pädagogische Fachkräfte involviert, die ebenfalls an den Gruppeninterviews teilgenommen haben. Bei drei Fachkräften handelt es sich dabei um Sprachfachkräfte, die über das Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas‘ (siehe Kapitel 1.3.2) ausgebildet wurden.

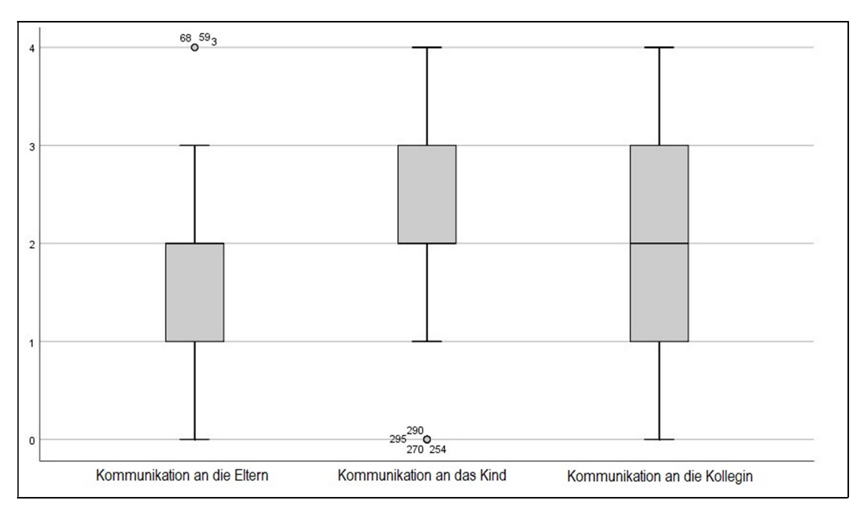


Abbildung 17: Boxplot der jeweils erzielten Gesamteindrücke innerhalb der offenen Fallvignetten

die Analysen der Gruppeninterviews bekräftigt, in denen die Fachkräfte die Kommunikation mit den Eltern als besonders herausfordernd beschreiben (siehe Kapitel 4.6).

In der situationsabhängigen Sprachperformanz liegen die Mittelwerte des Items Gesamteindruck in den Komponenten *Kommunikation an die Eltern* (MW=1,75, SD=1,), *Kommunikation an das Kind* (MW=2,16, SD=1,06), *Kommunikation an die Kollegin* (MW=2,02, SD=0,91) nahe beieinander, was gegebenenfalls auf eine grundsätzliche (pädagogische) Sprachkompetenz der Fachkräfte hindeuten könnte. Die erreichten Mittelwerte werden dabei als eher mäßiges Qualitätsniveau eingestuft. Dieses Ergebnis zeigt Übereinstimmungen mit Studien zur Interaktionsqualität im Kindergarten (siehe Kapitel 1.4.1). Gleichzeitig muss bedacht werden, dass es sich in der Regel nicht um eine reine Analyse der kommunikativen Kompetenz seitens der pädagogischen Fachkräfte handelt, sondern eher eine Beurteilung der kommunikativen Interaktionsstrategien im Fokus steht, bei denen auch Kriterien wie die emotionale und adaptive Unterstützung sowie die Lernunterstützung berücksichtigt werden (vgl. u. a. Fried 2013: 39). Dieser Aspekt trifft ebenfalls auf die Einschätzung in der Erhebung dieser Arbeit zu und wurde bereits in Kapitel 3.3.1 angesprochen.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die personen- sowie einrichtungsbezogenen Merkmale Auswirkungen auf die sprachliche Performanz der pädagogischen Fachkräfte haben, wurden vier Hypothesen aufgestellt, die im Folgenden geprüft werden sollen.

Im Rahmen des Fragebogens wurden die pädagogischen Fachkräfte innerhalb der personenbezogenen Daten nach ihrer Funktion in der Einrichtung gefragt. 21 Fachkräfte gaben dabei an, dass sie als Sprachfachkräfte tätig sind. Aufgrund der Zusatzqualifikation (siehe Kapitel 1.3.2) wird davon ausgegangen, dass die Sprachfachkräfte über ein besonderes Wissen und damit einhergehend eine Sensibilität in Bezug auf die situative Anpassung der sprachlichen Äußerung verfügen. Aus diesem Grund wird folgende Hypothese angenommen:

> H1: Ausgebildete Sprachfachkräfte erzielen in der situationsabhängigen Sprachperformanz[62] höhere Werte als pädagogische Fachkräfte ohne spezifische Zusatzausbildung.

Eine Variable in Bezug auf die personenbezogenen Daten bezieht sich auf die Anzahl der besuchten Fortbildungen. Die pädagogischen Fachkräfte haben im Durchschnitt M=1,78 Fortbildungen besucht. Aufgrund der Annahme, dass eine überdurchschnittliche Teilnahme an Fortbildungen zu einem höheren theoretischen Wissen beiträgt, ergibt sich die Hypothese:

> H2: Pädagogische Fachkräfte, die bereits zwei oder mehr einschlägige Fortbildungen besucht haben, erzielen in der situationsabhängigen Sprachperformanz höhere Werte als pädagogische Fachkräfte mit weniger als zwei Fortbildungen.

Innerhalb der einrichtungsbezogenen Daten des Samples (siehe Kapitel 3.4.2) konnte gezeigt werden, dass etwa ein Drittel der Einrichtungen über ein eigenes Sprachförderkonzept verfügt. Basierend auf der Annahme, dass in Einrichtungen mit eigenem Sprachförderkonzept der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung eine höhere Bedeutung beigemessen wird und sich die pädagogischen Fachkräfte hier intensiver mit der Thematik auseinandersetzen, wird folgende Hypothese aufgestellt:

> H3: Pädagogische Fachkräfte, die in Einrichtungen mit einem speziellen Sprachförderkonzepte arbeiten, erzielen in der situationsabhängigen Sprachperformanz höhere Werte als pädagogische Fachkräfte, die in Einrichtungen ohne Sprachförderkonzept tätig sind.

Des Weiteren wird angenommen, dass Fachkräfte, die in Einrichtungen arbeiten, in denen viele Kinder mehrsprachig sind, sich mit der Thematik der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung intensiver beschäftigen und ihr eine höhere Bedeutung beimessen. Ebenso kann vermutet werden, dass sie aufgrund der alltäglichen Erfahrungen ihre eigene sprachliche Vorbildfunktion stärker reflektieren. Aus diesem Grund wird folgender Zusammenhang vermutet:

[62] Die situationsabhängige Sprachperformanz ergibt sich aus der Summe der Werte zu den jeweiligen Gesamteindrücken in der Kommunikation an die Eltern, das Kind sowie die Kollegin.

H4: Pädagogische Fachkräfte, die in Einrichtungen mit einem hohen Anteil (>20,0%) an mehrsprachig aufwachsenden Kindern arbeiten, erzielen in der situationsabhängigen Sprachperformanz höhere Werte als pädagogische Fachkräfte, die in Einrichtungen mit einem geringeren Anteil mehrsprachiger Kinder (<20,0%) beschäftigt sind.

Zunächst werden aus den Items zur situationsabhängigen Sprachperformanz die Summenwerte gebildet, sodass null das Minimum und zwölf das Maximum bilden. Die jeweilige Anzahl der gültigen Fälle, in Bezug auf die einzelnen Hypothesen, werden mit den dazugehörigen Summenwerten und Standardabweichungen in Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22 zeigt, dass die Differenz innerhalb der jeweiligen Mittelwerte zwischen den Sprachfachkräften im Vergleich zu den übrigen pädagogischen Fachkräften sowie bei den pädagogischen Fachkräften aus Einrichtungen mit bzw. ohne Sprachförderkonzept in Bezug auf die situative Sprachperformanz am höchsten ist. Hierbei muss jedoch bedacht werden, dass die Zahl gültiger Fälle bei den Sprachfachkräften mit n=6 sehr niedrig ist und bei allen Mittelwerten die Standardabweichung hoch ausfällt. Trotz dieser Einschränkungen ist der Unterschied innerhalb der durchschnittlichen Sprachperformanz durch das (Nicht-)Vorhandensein eines eigenen Sprachförderkonzeptes am höch-

Tabelle 22: Hypothesengeleitete Darstellung der gültigen Fälle, Mittelwerte sowie Standardabweichungen

Hypothese	Variablen	N	Summenwert	SD
	situationsabhängige Sprachperformanz	114	7,97	2,252
	Gruppen			
H1	keine Sprachfachkräfte	108	7,94	2,250
	Sprachfachkräfte	6	8,5	2,429
H2	weniger als zwei Fortbildungen	55	7,96	2,269
	mehr als zwei Fortbildungen	55	8,00	2,277
H3	Fachkräfte aus Einrichtungen ohne Sprachförderkonzept	81	7,84	2,250
	Fachkräfte aus Einrichtungen mit Sprachförderkonzept	31	8,35	2,229
H4	Fachkräfte aus Einrichtungen mit weniger als 20,0% mehrsprachiger Kinder	52	8,13	1,961
	Fachkräfte aus Einrichtungen mit mehr als 20,0% mehrsprachiger Kinder	46	8,15	2,385

sten, was einen weiteren potenziellen Hinweis auf den Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen liefert.

Im Folgenden werden die vier aufgestellten Hypothesen überprüft. Da es sich um ordinal skalierte Daten handelt und die jeweiligen Mittelwerte zweier Variablen miteinander verglichen werden sollen, wird hierfür der Mann-Whitney-U-Test genutzt.

H1: Die situationsabhängig erzielte Sprachperformanz innerhalb der gültigen Fälle zwischen den Sprachfachkräften (n=6) und den übrigen pädagogischen Fachkräften (n=108) zeigt durch den Mann-Whitney-U-Test keine signifikanten Unterschiede (U=279,500; Z=-0,571; p=0,582). Die Nullhypothese wird beibehalten und der erwartete Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen bestätigt sich nicht.

H2: Die situationsabhängig erzielte Sprachperformanz innerhalb der gültigen Fälle zwischen den pädagogischen Fachkräften mit weniger als zwei Fortbildungen (n=55) sowie den pädagogischen Fachkräften mit mehr als zwei Fortbildungen (n=55) zeigt durch den Mann-Whitney-U-Test keine signifikanten Unterschiede (U=1499,000; Z=-0,082; p=0,935). H2 muss dementsprechend ebenfalls verworfen werden und die angenommene höhere Sprachperformanz durch den Besuch überdurchschnittlich vieler Fortbildungen zeigt sich nicht.

H3: Die situationsabhängig erzielte Sprachperformanz innerhalb der gültigen Fälle zwischen den pädagogischen Fachkräften ohne eigenes Sprachförderkonzept (n=81) und den pädagogischen Fachkräften, die in Einrichtungen mit eigenem Sprachförderkonzept tätig sind (n=31), zeigt durch den Mann-Whitney-U-Test keine signifikanten Unterschiede (U=1055,000; Z=-1,319; p=0,187). Die Nullhypothese muss auch hier beibehalten werden und der erwartete Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen bestätigt sich nicht.

H4: Die situationsabhängige Sprachperformanz in den gültigen Fällen zwischen den Fachkräften aus Einrichtungen mit weniger als 20,0% mehrsprachiger Kinder (n=52) sowie den Fachkräften aus Einrichtungen mit mehr als 20,0% mehrsprachiger Kinder (n=46) zeigt durch den Mann-Whitney-U-Test keine signifikanten Unterschiede (U=1188,500; Z=-0,054; p=0,957). Die Nullhypothese muss demnach beibehalten werden.

Die Hypothesen mussten ausnahmslos verworfen werden, sodass sich in dieser Untersuchung kein signifikanter Unterschied in der Sprachperformanz der pädagogischen Fachkräfte zeigt, der sich durch hier angenommene personen- oder einrichtungsbezogene Merkmale erklären lässt. Trotz der Nähe zum pädagogischen Kontext stellen die Fallvignetten jedoch konstruierte Si-

tuationen dar, die nur Annäherungen an das tatsächliche, sprachlich-interaktive Handeln der pädagogischen Fachkräfte ermöglichen. Aus diesem Grund werden im Folgenden fünf dichte Beschreibungen dargestellt, die aus den Videografien extrahiert wurden, und somit authentische Beispiele pädagogischen Handelns liefern.

Sprachlich-interaktives Handeln innerhalb der Videoaufnahmen

Situation 1 – Garderoben-Anziehsituation

Kontextbeschreibung: Die Videoaufnahme zeigt eine pädagogische Fachkraft, die mit einem Jungen im Alter von 5,2 Jahren interagiert, der einen sprachlichen Entwicklungsrückstand aufweist. Der Junge möchte die Jacke und die Schuhe nicht anziehen und die pädagogische Fachkraft versucht, ihn hierzu zu bringen. Dabei mahnt sie des Öfteren die sonst drohende Konsequenz an, in den Nebenraum geschickt zu werden.

Fallrekonstruktion: Die Interaktion zwischen der Fachkraft und dem Jungen ist von einem Konflikt geprägt, da der Junge sich nicht anzieht und die Fachkraft versucht, ihn zu überzeugen. Zu Beginn der Sequenz nimmt sie den Jungen in den Arm und flüstert ihm etwas ins Ohr. Nach 30 Sekunden mahnt sie eine Konsequenz an: *‚Ne, dann gehen wir rüber. Das kannst du dir jetzt überlegen.‘* Während dieser Äußerung zeigt sie in die Richtung der Tür eines angrenzenden Raumes. Hiermit bringt die Fachkraft sich scheinbar in einen inneren Konflikt, da sie direkt nach der Anmahnung der Konsequenz die Hand des Jungen streichelt. Ab diesem Zeitpunkt beginnt die Kommunikation zwischen verbaler Äußerung und Körpersprache seitens der pädagogischen Fachkraft inkongruent zu werden. Nachdem der Junge seine Anziehsachen geholt und die Fachkraft ein weiteres Mal die Konsequenz des Nebenraumes angemahnt hat, versucht er den Dialog mit der Frage *‚Warum is die Matschhose so lang?‘* aufzunehmen. Die Fachkraft geht auf die Äußerung nicht ein und stellt eine offene Frage, womit er jetzt anfangen wolle, gibt jedoch selbst direkt im Anschluss die Antwort: ‚*Mit der Jacke*‘. Der Junge hebt seine Matschhose noch höher und guckt die Fachkraft erwartungsvoll an. Sie teilt ihm mit, dass er die Matschhose weghängen könne und der Junge befolgt die Anweisung. Noch währenddessen spricht die Fachkraft abermals die Anmahnung aus. Als der Junge anschließend vor der Fachkraft sitzt, erfolgt ein erneuter kommunikativer Konflikt. Der Junge ordnet seine Schuhe und bittet um Hilfe. Er scheint zu diesem Zeitpunkt bereit zu sein, dem Wunsch der pädagogischen Fachkraft zu entsprechen. Sie äußert daraufhin: *‚Das mach ich nicht. Das kannst du alleine‘* und stellt die Schuhe einzeln hin, *‚der kommt da hin, der kommt da hin‘*. Im

Anschluss wiederholt sie erneut die sonst folgende Konsequenz, beugt sich dabei zu dem Jungen nach vorne und nimmt seine Hände.

Generalisierung: Innerhalb der beschriebenen Situation handelt es sich um eine alltägliche und zugleich stressbelastete Situation. Die pädagogische Fachkraft, die hier involviert ist, hat ebenfalls an den Gruppeninterviews teilgenommen. Hier hat sie die wertschätzende und wohlwollende Haltung hervorgehoben, die ihr im Kontakt mit den Kindern wichtig sei, sowie viele Fragen zu stellen und Zeit zum Antworten zu geben. Gleichzeitig weist sie aber an mehreren Stellen auf den Faktor Zeit hin. In dieser Situation scheint die fehlende Zeit ein Grund zu sein, weshalb sie ihre eigenen pädagogischen Werte sowie die Kenntnis über sprachunterstützende Kommunikation nicht umsetzen kann. Die Anmahnung der Konsequenz erfolgt fünf Mal. Ebenso verbalisiert sie fünf Aufforderungen. Im Kontext des Frageverhaltens ist erkennbar, dass sie zwar sechs offene Fragen stellt, dem Jungen jedoch nicht die Möglichkeit gibt, hierauf zu antworten. Die Kommunikation ist demnach in einem hohen Maße asymmetrisch. Die Anmahnung wird ebenso in Momenten vorgebracht, wenn der Junge Anweisungen der Fachkraft befolgt. Ihr Verhalten scheint demnach eher mit den kontextuellen Rahmenbedingungen als mit ihren eigenen Einstellungen begründbar zu sein.

Situation 2 – Stuhlkreissituation

Kontextbeschreibung: In der gewählten Sequenz ist die Durchführung eines Stuhlkreises mit Kindern aus einer Kindergartengruppe zu sehen. Die Aufnahme zeigt ein Stuhlkreisspiel, bei dem in der Mitte ein Hocker platziert ist. Auf diesem liegen fünf verschiedene Gegenstände (Duplo-Stein, Holzbaustein, Kugelschreiber, Spielzeugauto, kleine Fingerstoffpuppe). Jeweils zwei Kinder sind in die Interaktion eingebunden, indem sie Gegenstände entfernen bzw. entwendete Objekte erraten sollen.

Fallrekonstruktion: Das Stuhlkreisspiel wird eingeleitet, indem die Fachkraft die Kinder dazu animiert, Gegenstände auf dem Hocker zu zählen. Sie sagt laut: *‚Eins!‘*, während einige Kinder *‚Fünf‘* rufen. Andere zählen mit *‚zwei‘* weiter und schließen direkt mit *‚Fünf‘* an (*‚Drei‘* und *‚Vier‘* wird von keinem Kind gesagt). Zwei Kinder wiederholen nacheinander noch einmal: *‚Eins, zwei, fünf‘*. Die Fachkraft äußert: *‚Boah (.) habt ja gar nicht geZÄHLT!‘* und fragt ein Kind, ob es das Spiel schon kenne. Dies ist ein indirekter Hinweis darauf, dass jenes Kind nun als erstes erraten darf, welche Gegenstände vom Hocker entwendet wurden. Die Frage unterstreicht sie mit der Aufforderung, zu ihr zu kommen. Bei dem nächsten Kind, dass sie an die Reihe nimmt, sagt sie: *‚Kannst DU? (.) Schau mal‘*. Der Junge steht

daraufhin von seinem Stuhl auf, geht zu dem Hocker und entwendet zwei Gegenstände.

In der Phase, in der ein Kind für die Beteiligung am Spiel an die Reihe genommen wird, zeigen die Kinder unterschiedliche Reaktionen. Einzelne Kind springen auf, stellen sich teilweise direkt vor die Fachkraft und rufen: *‚Ich möchte wegnehmen'* oder *‚Darf ich?'*. Andere verhalten sich eher teilnahmslos. Bei zwei Kindern ist zu beobachten, dass sie sich mit zeitlicher Verzögerung melden und es erweckt den Anschein, dass dies eher eine Reaktion auf die anderen, sich meldenden Kinder als ein wirkliches Interesse am Spiel ist. Während der Phase, in der zwei Kinder das Stuhlkreisspiel ausführen, sind die restlichen Kinder so gut wie gar nicht an der Interaktion beteiligt, was sich im nonverbalen Verhalten widerspiegelt.

Generalisierung: In der Situation werden zwei Herausforderungen deutlich – die Altersdifferenzierung sowie der Einbezug aller Kinder – die durch Aktivitäten hervorgebracht werden, die sich an die Gesamtgruppe richten. Außerdem zeigt sich ein spezifisches Sprachverhalten seitens der pädagogischen Fachkraft, welches durch den ritualisierten Ablauf erklärbar zu sein scheint.

Das Zählen zu Beginn des Stuhlkreisspiels macht die Herausforderung der Altersdifferenzierung deutlich. Die Reaktion der Fachkraft auf die unterschiedlichen Äußerungen der Kinder, dass sie gar nicht gezählt haben, trifft nur auf die älteren Kinder zu und verdeutlicht die Herausforderung, verschiedene Entwicklungsstände zu berücksichtigen. Verstärkt wird das Problem dadurch, dass zwei Kinder daraufhin *‚Eins, zwei, fünf'* zählen. Auf die fehlerhafte Wiedergabe reagiert die Fachkraft nicht.

Der Einbezug der Kinder stellt eine weitere Herausforderung dar, die die pädagogische Fachkraft im Rahmen der Stuhlkreisaktivität zu bewältigen hat. Die pädagogische Fachkraft äußert beispielsweise: *‚Kannst DU? (.) Schau mal'*. Um die Äußerung zu verstehen und entsprechend zu reagieren, ist Kontextwissen notwendig. Jener Aspekt verdeutlicht, dass ritualisierte Abläufe dazu verleiten, kurze Anweisungen zu geben und nicht in vollständigen Sätzen zu sprechen. Die sprachliche Aktivität der Kinder beschränkt sich auf das Erraten einzelner Begriffe.

Situation 3 – Bilderbuchbetrachtung – Philosophieren mit Kindern

Kontextbeschreibung: Eine Sprachfachkraft hat drei verschiedene Bilderbuchbetrachtungen mit je einem Kind zur Verfügung gestellt, in denen sie das Buch „Frag mich!“ (Damm 2010) oder „Ist 7 viel“ (Damm 2013) nutzt. Die Bücher enthalten unterschiedliche offene Fragen über die Welt, die durch Illustrationen komplettiert werden. Die Fachkraft befindet sich mit dem jeweiligen Kind in einem separaten Raum, sodass keine Störungen auftreten. Eine Grobanalyse der kommunikativen Dialogstruktur über alle drei Bilderbuchbetrachtungen hinweg bringt folgende Merkmale hervor:

	Situation 1	Situation 2	Situation 3
Dauer der Sequenz in Minuten	27:11	27:02	23:00
Anzahl der behandelten Fragen aus dem Buch	34	64	37
Anzahl offener Fragen	50	30	22
Anzahl geschlossener Fragen	39	67	41
Eingehen auf kindlichen Impuls	47	45	55
Übergehen des kindlichen Impulses	45	45	22
Gebrauch von Modellierungstechniken (nach fehlerhafter Äußerung)	14	24	64
Kein Gebrauch von Modellierungstechniken (nach fehlerhafter Äußerung)	22	9	27

Die detailliert beschriebene Bilderbuchbetrachtung (Situation1) erfolgt zwischen einem 4,1 Jahre alten deutschsprachigen Mädchen, das von sich aus Impulse in den Dialog einbringt.

Fallrekonstruktion: Zu Beginn macht die Sprachfachkraft die Zielsetzung transparent, indem sie sagt: ‚*Ich möchte jetzt mit dir philosoPHIEREN. Weißt DU, was Philosophieren bedeutet?*‘.

Für die Bilderbuchbetrachtung hat die Fachkraft zwei Bücher in einem Säckchen versteckt. Hierbei handelt es sich um ein Buch, was das Mädchen von einer vorherigen Bilderbuchbetrachtung bereits kennt und ein Buch, welches die Fachkraft neu mitgebracht hat. Sie überlässt dem Mädchen scheinbar die Wahl, welches Buch sie sich angucken möchte. Das Kind entscheidet: ‚*Als erstes Mal das*‘. Die Sprachfachkraft erwidert daraufhin: ‚*Beide machen wir nicht. EIN Buch*‘. Die Sprachfachkraft hält weiterhin das neue Buch in die Richtung des Kindes, das abermals überlegt und sich dann das unbekannte Buch aussucht. Die Sprachfachkraft bestärkt die Entschei-

dung: *‚Dann nehmen wir das Neue, ne? Gut (.) okay*‘. Das Mädchen weicht damit durch den Dialog mit der Sprachfachkraft von ihrem eigenen Wunsch ab und scheint dabei von der Zielsetzung der Sprachfachkraft beeinflusst zu sein.[63]

Die Fachkraft schlägt das Buch auf und das Kind sagt: *‚Falschrum*‘. Die Irritation wird durch die Gestaltung des Covers hervorgerufen, da am oberen Rand die Oberkörper von sieben Kindern abgebildet sind, die mit dem Kopf nach unten zeigen. Die Sprachfachkraft reagiert mit: *‚Ja, aber so gehört das. Das ist das LUSTIGE Buch*‘ und blättert bis zur ersten Frage.

Im Dialog werden die verschiedenen Fragen auf unterschiedliche Weise beantwortet. Zum Teil blättert die Sprachfachkraft Seiten weiter, ohne auf den Inhalt einzugehen oder das Kind antwortet lediglich mit einer nonverbalen Geste (z. B. Kopfschütteln). Dies ist beispielsweise bei der Frage, *ob alle Mütter ihre Kinder lieben* der Fall. Die Sprachfachkraft geht hierauf nicht weiter ein. Bei anderen Themen liest die Sprachfachkraft die Frage vor und das Kind versucht eine Antwort zu geben. Oftmals stellt die Sprachfachkraft ihre Sichtweise auf die gestellte Frage dar und es entwickelt sich ein kurzer Dialog. An vielen Stellen geht der Impuls vom Mädchen selbst aus. Hierbei bezieht sie sich vor allem auf die unterstützenden Illustrationen. An einigen Stellen lenkt das Kind den Dialog in andere Richtungen, wie beispielsweise: *‚Schade, dass das nicht das Thema ist, hast du schon mal was auf der HAND gehabt?‘*. Mit dieser Aussage wird implizit der eng gefasste thematische Kontext deutlich, den das Mädchen scheinbar wahrnimmt. Ein freierer Dialog würde demnach mehr Möglichkeiten für das Kind bieten, eigene Ideen und Perspektiven einzubringen. Durch die Antworten, die das Mädchen gibt, wird deutlich, dass sie sowohl sprachlich als auch kognitiv dazu in der Lage wäre.

Generalisierung: Die Grobanalyse der kommunikativen Struktur aller Bilderbuchbetrachtungen zeigt eine hohe Anzahl geschlossener Fragen seitens der Sprachfachkraft. Sie macht in den verschiedenen Situationen Gebrauch von Modellierungstechniken, wendet diese nach fehlerhaften Äußerungen der Kinder jedoch auch häufig nicht an.

Die Rahmenbedingungen der Situation bieten das besondere Potenzial die Dialogform eines *Sustained-Shared-Thinking* zu erreichen (siehe Kapitel 1.6.2) sowie den Ansätzen der Anerkennung, Lebensweltorientierung und Partizipation zu entsprechen (siehe Kapitel 1.4). Der Dialog gleicht an vielen Stellen jedoch eher einem Frage-Antwort-Gespräch, in dem die

[63] Zu den Bilderbuchbetrachtungen mit den anderen beiden Kindern existieren ebenfalls jeweils zwei Aufnahmen, in denen in der einen Sequenz das eine Buch und in der anderen Situation das andere Buch angeschaut werden. Die freie Wahl des Buches besteht demnach nur augenscheinlich.

Sprachfachkraft das Wissen des Kindes abfragt und steht somit der eigentlich geäußerten Zielsetzung des Philosophierens entgegen. Dies veranschaulicht insbesondere die hohe Anzahl der Fragen, die aus dem Buch einbezogen werden.

Die Bedeutung der Zielsetzung, welche die pädagogischen Fachkräfte einer Aktivität beimessen und die damit oftmals verbundene Asymmetrie innerhalb der Interaktion werden in den Gruppeninterviews im Rahmen von geplanten Aktivitäten angesprochen. Für die Sprachfachkraft scheint in dieser Situation der Wortschatz des Kindes zentral. Sie fragt beispielsweise, ob das Kind wisse, was die Wörter ‚Glück' oder ‚Krieg' bedeuten. Hierbei handelt es sich um abstrakte Begriffe, die von einem Kind im Alter von vier Jahren nicht ohne weiteres erklärt werden können. Die Antworten des Mädchens zeugen dabei von einer hohen Kreativität und ihr gelingt es altersentsprechend angemessene Erklärungen und Begründungen zu finden. An einigen Stellen äußert das Mädchen eher unübliche Antworten: Es nennt als Beispiel für Glück, nicht gehauen zu werden und ist der Ansicht, dass nicht alle Mütter ihre Kinder lieb haben. Auf diese Aussagen geht die Fachkraft nicht ein.

Dieses Verhalten erscheint aus pädagogischer Sicht überraschend, könnte aber auf einen Rollenkonflikt der Sprachfachkräfte hinweisen. In den Gruppeninterviews ist deutlich geworden, dass sie eine Sonderfunktion im Kollegium einnehmen. Ihre Aufgaben liegen insbesondere darin, Inhouse-Fortbildungen durchzuführen, sprachbildende Materialien bereitzustellen, das Kollegium für die Thematik der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung zu sensibilisieren und exemplarisch mit dem Kind zu arbeiten. Dass die Sprachfachkraft die Äußerungen des Kindes nicht aufnimmt und vertieft, könnte ein Indiz dafür sein, dass ihr die Beziehungsebene zu dem Mädchen fehlt oder dass sie ihre Funktion ausschließlich in der Unterstützung der Sprache und nicht in der pädagogischen Hilfe sieht.

Situation 4 – Zählen und Prickeln

Kontextbeschreibung: Eine Sprachfachkraft sitzt mit einem Jungen (4,5 Jahre) und einem Mädchen (5,1 Jahre) an einem Basteltisch im regulären Gruppenraum. Die Sprachfachkraft sitzt zwischen den beiden Kindern, agiert aber primär mit dem Jungen, der einen sprachlichen Entwicklungsrückstand aufweist. Beide Kinder beschäftigen sich mit dem Prickeln einer Schablone. Die Sprachfachkraft verbindet das Prickeln mit dem Einüben und Wiederholen von Zahlbegriffen (1 bis 15). Somit werden die Lernbereiche mathematisches Verständnis und Sprache miteinander in Verbindung gebracht.

Fallrekonstruktion: Die Sprachfachkraft leitet die Situation mit der Aufforderung ein: „*Ja, dann fang mal an*' und ergänzt direkt im Anschluss die Frage: ‚*Womit möchtest du anfangen, mit dem Großen oder dem Kleinen?*'. Der Junge überlegt kurz, zeigt mit der Prickelnadel auf einen Kreis und sagt: ‚*Mhm*'. Die Fachkraft erwidert: ‚*Mit dem Großen. Okay*'. Sie nutzt demnach die Form der Wiederholung und greift entsprechende Begriffe zum Größenverhältnis auf. Die Sprachfachkraft fordert den Jungen auf, sich eine Stelle zu suchen, an der sie gemeinsam starten. Anschließend fragt sie den Jungen: ‚*Wie weit möchtest du zählen?*' Hiermit wird ihre Zielsetzung deutlich, das Prickeln mit dem Einüben der Zahlbegriffe zu verbinden. Sie fragt dabei nicht, ob der Junge überhaupt gemeinsam mit ihr Zählen möchte, sondern setzt das Interesse voraus. Der Junge zählt daraufhin, ohne auf die Frage der Fachkraft zu antworten. Die Sprachfachkraft verbalisiert die Zahlbegriffe parallel. An einigen Stellen tritt eine kurze Pause ein, daraufhin fragt die Sprachfachkraft den Jungen wiederholt, ob er wieder bei ‚eins' starten oder mit der nächsten Zahl weiterzählen wolle.

Im Laufe der Situation stützt der Junge öfters seinen Kopf ab und gähnt häufig. Die Zeitspanne des Gähnens wird dabei immer länger. Diese nonverbalen Signale könnten auf Desinteresse, Langeweile oder Müdigkeit hindeuten. Die Sprachfachkraft nimmt dieses wahr und fragt den Jungen zwischendurch, ob er eine Pause machen wolle. Erst als sie darüber ins Gespräch kommen, was der Junge bereits geprickelt hat und was er noch ausprickeln müsse, greift dieser erneut zur Prickelnadel. Die Sprachfachkraft bleibt bei ihrer Zielsetzung des Einübens und Wiederholens der Zahlbegriffe und fragt, was nach der letzten Zahl kommt, mit der der Junge zuvor geendet hat.

Generalisierung: In der beschriebenen Sequenz wird deutlich, dass die Sprachfachkraft die Lernbereiche Sprache und mathematisches Verständnis verbinden möchte. Die Zielsetzung der Sprachfachkraft liegt dabei in dem Einüben und Festigen der Zahlbegriffe durch häufige Wiederholungen. Die Kombination von sprachlicher Bildung mit anderen Lernbereichen wurde ebenfalls im Fragebogen und in den Gruppeninterviews thematisiert und scheint eine wesentliche Strategie der pädagogischen Fachkräfte in diesem Kontext darzustellen.

In der Interaktion sind partizipative Momente zu erkennen, da die Sprachfachkraft dem Jungen die Entscheidung überlässt, wo er starten und wieweit er zählen möchte, ob er von Neuem beginnt oder weiterzählt und ob er eine Pause wolle. Dennoch scheint die von ihr grundsätzlich angenommene Bedingung, dass der Junge überhaupt zählen möchte, nicht zutreffend zu sein,

was insbesondere durch die Körpersprache des Jungen deutlich wird. Die Initiative für das Einüben der Zahlbegriffe geht von der Sprachfachkraft aus und ist in die Situation nur durch ihre Fokussierung eingebunden.

Situation 5 – Pizzamassage

Kontextbeschreibung: In der ausgewählten Videoaufnahme ist eine Sprachfachkraft mit zwei vierjährigen Mädchen zu sehen. Beide Mädchen haben Migrationserfahrungen (bengalisch und polnisch). Die Sprachfachkraft befindet sich mit den Kindern in einem separaten Raum. In der Sequenz leitet sie eine Pizzamassage an, die sie gemeinsam mit dem Mädchen mit polnischen Migrationserfahrungen auf dem Rücken des Mädchens mit bengalischen Migrationserfahrungen durchführt.

Fallrekonstruktion: Die Aufnahme beginnt zu einem Zeitpunkt, an dem die Sprachfachkraft die Pizzamassage bereits einmal durchgeführt hat. Sie möchte nun einen Tausch der Mädchen herbeiführen. Dabei leitet sie die Aktivität ein, indem sie fragt: ‚*Möchtest du mir helfen mit der [Name]-Pizza, oder möchtest du liegen bleiben?*' Das Kind mit bengalisch als Erstsprache antwortet: ‚*Liegen bleiben*' und legt den Kopf seitlich auf das Kissen. Die Sprachfachkraft wiederholt die Äußerung. Daraufhin setzt sich das Mädchen mit polnischen Migrationserfahrungen hin und äußert den Wunsch: ‚*Ich möchte auch mit [Name]-Pizza machen*'. Dieses entspricht nicht der Intention eines Tausches zwischen den Mädchen, die Sprachfachkraft geht auf den Wunsch jedoch ein und weicht damit von ihrem ursprünglichen Plan ab.

Bei der Pizzamassage wiederholt die Sprachfachkraft die Tätigkeiten (*kneten*, *rollen* und *schieben*) mehrmals, begleitet dies mit entsprechenden Bewegungen und bringt das Mädchen so dazu, parallel mitzusprechen. Beim Belegen der Pizza fragt die Sprachfachkraft das Mädchen mit polnischen Migrationserfahrungen zunächst, was als erstes kommt. Hierauf antwortet es: ‚*Soßemate*'. Die Sprachfachkraft setzt an dieser Stelle ein korrektives Feedback ein und wiederholt den Begriff ‚Tomatensoße' in unterschiedlichen Sätzen. Dann nimmt sie Bezug zum roten Pullover des liegenden Mädchens, der so rot wie Tomatensoße sei.

Das Benennen der weiteren Zutaten erfolgt auf Initiative der Sprachfachkraft. Zum Schluss zählen die Sprachfachkraft und das Mädchen mit polnisch als Erstsprache gemeinsam rückwärts von zehn bis eins. Nach der letzten Zahl (‚*eins*') ruft die Sprachfachkraft: ‚*Dingdingding*', was lautsprachlich auf einen Backofen hindeuten soll, ‚*die [Name]-Pizza ist fertig*'

und ahmt ein Schmatzen nach. Das Mädchen mit bengalischen Migrationserfahrungen setzt sich ruckartig auf und sagt: „*Jetzt ist [Name] dran*'.

Generalisierung: In der Situation setzt die Sprachfachkraft verschiedene Strategien ein, die sich begünstigend auf die Interaktion auswirken. Zu Beginn geht sie auf den Wunsch der Kinder ein und beharrt nicht auf ihrer eigentlichen Intention des Wechsels zwischen den Mädchen. Sie haben damit die Möglichkeit, an der Gestaltung zu partizipieren. Außerdem setzt sie verschiedene sprachunterstützende Strategien wie das korrektive Feedback und häufiges Wiederholen von Begriffen ein. Als sie den Vergleich zwischen der Tomatensoße und dem Pullover des liegenden Kindes anspricht, stellt sie so eine Brücke zwischen Fantasie und der realen Welt her. Die Pizzamassage greift zudem die Lebenswelt der Kinder thematisch auf. Durch dieses Vorgehen erreicht sie eine Aktivierung – insbesondere des Mädchens mit polnischen Migrationserfahrungen – zum parallelen Mitsprechen und Ausführen der Bewegungen. Das Mädchen mit bengalischer Erstsprache entscheidet sich hierdurch im Verlauf der Situation ebenfalls eine Massage durchführen zu wollen und ändert damit ihre Meinung. Die Zielsetzung dieser Situation scheint nicht primär im Aufbau sprachlicher Fähigkeiten zu liegen, sondern die Kinder zur Beteiligung anzuregen, was der Sprachfachkraft gelingt.

Zusammenfassende Analyse

Die zusammenfassende Analyse dient dazu, die situationsspezifischen Inhalte zusammenzuführen und so von der Einzelsituation zu lösen. Damit können generalisierende Aussagen getroffen werden. Hinsichtlich der Repräsentativität dieser Datenbasis ist allerdings die Anzahl der Videoaufzeichnungen zu berücksichtigen, die als Einschränkung jener Abstraktion identifiziert werden kann.

Die pädagogischen Fachkräfte stellen für sie exemplarische Situationen einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung zur Verfügung. Da der Kontext nicht weiter eingegrenzt wurde (siehe Kapitel 3.2.3), liefert der Inhalt des zur Verfügung gestellten Materials bereits erste Anhaltspunkte über das *Verständnis* und die *charakterisierten Aktivitäten* einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung seitens der pädagogischen Fachkräfte. Hierbei lassen sich die Sequenzen verschiedenen Interaktionsformen zuordnen. Die häufigste Form stellt das durch eine pädagogische Fachkraft angeleitete Angebot dar. Die Dominanz ließe sich unter Umständen mit den Begebenheiten jener Interaktionsform erklären: Geplante Angebote bieten hinsichtlich der Datenqualität Vorteile, da sie in der Regel in einem eingeschränkten Raum, mit einem Kind bzw. wenigen Kindern verlaufen und demnach eine bessere Tonqualität mit geringeren Hintergrundgeräuschen aufweisen. Die pädagogischen

Fachkräfte könnten unter dieser Perspektive die Nutzbarkeit des Materials in den Fokus gestellt haben, was damit keine oder nur geringe Rückschlüsse auf deren Verständnis über eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung zuließe. Eine andere Erklärung der Konzentration auf angeleitete Angebote könnte darin zu finden sein, dass diese im pädagogischen Alltag relativ häufig vorkommen und die Fachkräfte hierbei einen wesentlichen Einfluss auf Inhalt sowie Zielsetzung nehmen können. Mit dieser Begründung ließe sich demnach ein Verständnis über alltagsintegrierte Sprach(en)bildung sowie die damit verbundene Zuschreibung der eigenen Rolle und Funktion konstatieren.

Im Rahmen der geplanten Angebote haben die pädagogischen Fachkräfte einen besonderen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung sowie den Verlauf und sie scheinen diesen Interaktionen primär eine kompensatorische Wirkung in der sprachlichen Unterstützung beizumessen. Diese Annahme lässt sich durch Aussagen aus den Gruppeninterviews stützen (I3 O: 49-60; I5 AC: 389-397; I6 AI: 491-497; I7 AQ: 404-410). Mit der Perspektive der Einflussnahme sowie des Bereitstellens von Unterstützungsangeboten verfolgen die pädagogischen Fachkräfte daher Zielsetzungen, die insbesondere der Sprachförderung zuzuschreiben sind (zur Unterscheidung zwischen ‚Sprach(en)-bildung' und ‚Sprachförderung' siehe Kapitel 1.3.1). Damit wird das Ergebnis zum Verständnis über alltagsintegrierte Sprach(en)bildung aus den Fragebögen bekräftigt, in dem herausgestellt werden konnte, dass die Fachkräfte semantisch die ‚Sprach(en)bildung' favorisieren, konzeptionell jedoch noch häufig Sichtweisen der ‚Sprachförderung' vertreten (siehe Kapitel 4.2).

Gleichzeitig weisen jene Interaktionsformen oftmals ein hohes Maß an asymmetrischer Kommunikation zugunsten der pädagogischen Fachkräfte auf, die Wortbeiträge der Kinder sind verhältnismäßig reduziert und eine Erweiterung der kindlichen Äußerungen seitens der pädagogischen Fachkräfte findet selten statt, sodass das sprach(en)bildende Potenzial eher als gering einzuschätzen ist. Diese Merkmale zeigen sich im Rahmen dieser Untersuchung und stimmen mit anderen Erhebungen überein (vgl. u.a. Albers 2009: 262 f.).

Bei den geplanten Angeboten lässt sich eine weitere Gemeinsamkeit identifizieren, die Rückschlüsse auf das Professionsverständnis der pädagogischen Fachkräfte zulässt: Die drei geplanten Angebote (Situation 3, 4 und 5) wurden ausnahmslos von Sprachfachkräften angeleitet. In der Auseinandersetzung mit dem *Wissen* über alltagsintegrierte Sprach(en)bildung wurde bereits die Bedeutung der Sprachfachkräfte herausgestellt (siehe Kapitel 4.1). Ihnen kommt die Funktionen zu, die pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren und sprachtheoretische Erkenntnisse zugänglich zu machen. Diesem Vorgehen wohnt das Potenzial einer intensiveren Beschäftigung mit der Thematik und damit einhergehend auch einer Relevanzbeimessung seitens der pädagogischen Fachkräfte inne. Gleichzeitig geht es mit der Gefahr einer

Verlagerung einher, indem die Fachkräfte annehmen, einzelne geschulte Expertinnen bzw. Experten – in diesem Fall die Sprachfachkräfte – seien (alleinig) für die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung verantwortlich. Da die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Fragebögen und Gruppeninterviews der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung jedoch uneingeschränkt eine hohe Bedeutung beimessen und dabei auch ihr eigenes sprachliches Verhalten in den Blick nehmen, kann das Bereitstellen jener Videoaufnahmen ebenso als Annahme gedeutet werden, dass in diesen Situationen ein besonderes sprach(en)bildendes Potenzial enthalten sein müsste.

In den Sequenzen, in denen nicht die Interaktionsform ausschlaggebend für die Bereitstellung des Materials war (Situation 1 und 2), wurden einzelne Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten fokussiert. Diese Konzentration kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass die Kinder mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten im Zentrum der sprachlichen Bildungsarbeit stehen. Die bereitgestellten Aufnahmen konkretisieren im Rahmen dieser Untersuchung damit das Verständnis sowie die charakterisierten Aktivitäten seitens der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung, in der sich zusammenführend die Zentrierung auf angeleitete Angebote sowie Kinder mit vergleichsweise geringen sprachlichen Fähigkeiten identifizieren lassen.

Durch die Analyse des bereitgestellten Videomaterials lassen sich außerdem Aussagen zum *sprachlich-interaktiven Handeln* treffen. Das sprachlich-interaktive Handeln im Rahmen der einzelnen Situationen ist überwiegend geprägt von kurzen Sätzen, Aufforderungen, Anweisungen sowie geschlossenen Fragen. Dies zeigt eine hohe Differenz zwischen theoretischem Wissen und tatsächlichem Handeln seitens der Fachkräfte. Im Rahmen der Gruppeninterviews haben die pädagogischen Fachkräfte unterstützende sprachliche Strategien benannt und ebenso ihr eigenes sprachliches Verhalten reflektiert (siehe Kapitel 4.1). Ähnliche Ergebnisse fehlender Übereinstimmungen zwischen Wissen und Handeln konnten ebenfalls in anderen Untersuchungen identifiziert werden. Euler (1996: 350 ff.) hat hierfür die treffende Formulierung „Denn sie tun nicht, was sie wissen“ gewählt. Die Erkenntnis einer fehlenden Kongruenz zwischen theoretischem Wissen und Einstellungen und alltäglichem Handeln bringt die Frage hervor, welche anderen Aspekte das Handeln beeinflussen? Hierbei lassen sich die Zielsetzungen der pädagogischen Fachkräfte sowie die institutionellen Rahmenbedingungen als zwei wesentliche Faktoren identifizieren.

Im Kontext der Zielsetzungen kann konstatiert werden, dass die genutzten sprachbildenden Strategien – wie das korrektive Feedback oder Wiederholungen – dabei primär einer wörtlichen Verbesserung beziehungsweise Festigung des Wortschatzes dienen, was wiederum als Hinweis auf die Fokussierung der sprachlichen Förderung interpretiert werden kann. Sprachliche Momente, in denen kindliche Äußerungen erweitert oder als Gesprächsanlass aufgegriffen werden, beziehungsweise Themen der Kinder den Ausgangs-

punkt einer anschließenden Kommunikation bilden, sind in dem Videomaterial nicht enthalten. Jene Ansätze, denen im wissenschaftlichen Diskurs ein besonderes sprach(en)bildendes Potenzial zugesprochen wird (siehe Kapitel 1.4), finden sich in allen drei Erhebungsphasen der Untersuchung nur sehr vereinzelt.

In den beiden Situationen ‚Bilderbuchbetrachtung' sowie ‚Zählen und Prickeln', die günstige Rahmenbedingungen repräsentieren, da in der Interaktion jeweils nur ein Kind involviert ist, die pädagogische Fachkraft sich demnach intensiv auf das Kind einlassen kann und es keine Störungen gibt, ist die Kommunikation dennoch geprägt von kurzen Sätzen sowie geschlossenen Fragen. Beide Sprachfachkräfte scheinen die Festigung beziehungsweise den Ausbau des Wortschatzes zu beabsichtigen. Insbesondere das Philosophieren mit dem Kind anhand von Impulsfragen aus der kindlichen Lebenswelt böte das besondere Potenzial eines längeren und intensiven Dialoges. Gleichwohl ist die Kommunikation überwiegend durch kurze Frage-Antwort-Wechsel geprägt. Die Sprachfachkraft scheint hierbei zu intendieren möglichst viele Fragen anzusprechen, was einem langen und intensiven Austausch im Wege steht. Im Rahmen der Situation ‚Zählen und Prickeln' lässt sich eine Verbindung zweier Lernbereiche (Sprache und Mathematik) erkennen, die für die Anbahnung elementarpädagogischer Lernprozesse auf Basis des Bildungs- und Orientierungsplanes relativ häufig zu finden ist (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004). Dass eine Kombination einzelner Lernbereiche einer ganzheitlichen Sicht auf Sprache nicht gerecht wird, wurde bereits in Kapitel 1.3.1 kritisch angemerkt. In dieser Situation kommt die weitere Problematik hinzu, dass der Junge aktuell kein großes Interesse an den Zahlbegriffen zu haben scheint. Ein Gespräch über das Motiv oder Ähnliches könnte unter Umständen längere Redebeiträge seitens des Jungens in der Situation begünstigen. In den beiden ersten Situationen dominieren demnach die Zielsetzungen der pädagogischen Fachkräfte den Verlauf der Kommunikation. In der ‚Garderoben-Anziehsituation' sowie dem ‚Stuhlkreis' haben wiederum die institutionellen Rahmenbedingungen maßgeblichen Einfluss auf die Kommunikationsweise. Erste ist geprägt von einem zeitlichen Druck und letztere wird dadurch dominiert, möglichst alle Kinder involvieren zu wollen. Beide Situationen stehen exemplarisch für Ereignisse, die im Kindergartenalltag relativ häufig vorzufinden sind. Aus diesem Grund, und unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Untersuchungen, die eine Dominanz von sprachhemmenden Sprechweisen wie Anweisungen und Ermahnungen seitens des pädagogischen Personals konstatieren (siehe Kapitel 1.4.1), könnte diese Art der Kommunikation als Sprechroutine in pädagogischen Alltagshandlungen interpretiert werden. Diese Annahme macht dann im besonderen Maß die Reflexion eigener Kommunikationsweisen sowie die Identifikation negativer Einflüsse erforderlich, um sprachunterstützende Strategien auch im alltäglichen Handeln ausbauen und manifestieren zu können.

4.9 Ergebnisdiskussion

Im Rahmen der Ergebnisdiskussion sollen die Erkenntnisse aus den einzelnen Teilfragestellungen zusammengeführt und in die theoretische Diskussion eingebettet werden. Hiermit wird gleichzeitig die zentrale Fragestellung dieser Arbeit beantwortet. Die anschließende Methodenkritik zeigt die methodologischen Grenzen der Arbeit auf, die in Bezug auf die Aussagekraft zu berücksichtigen sind. Hieran anschließend werden Rückschlüsse aufgezeigt, die sich für wissenschaftliche Forschungen, politische Diskurse sowie praktische Gestaltungen im Kontext einer frühpädagogischen, alltagsintegrierten Sprach(en)bildung ergeben.

4.9.1 Zentrale Ergebnisse

Das sequenzielle Vertiefungsdesign (vgl. Kuckartz 2014: 77f.), welches dieser Arbeit zugrunde liegt, brachte eine Vielzahl an Daten hervor, die im Folgenden auf einer weiteren Ebene selektiert, strukturiert und somit zu den zentralen Aussagen dieser Untersuchung zusammengeführt werden. Damit soll die zentrale Fragestellung – *Wodurch ist das didaktisch-pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in Niedersachsen bestimmt?* – beantwortet werden.

Innerhalb dieser Untersuchung konnten bezüglich der Interaktionen im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung zwei wesentliche Aspekte hausgestellt werden, die sich in anderen Studien ebenfalls zeigten: (1) Es besteht eine Differenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln (vgl. ergänzend Faas 2013; König 2009). (2) Trotz des vorhandenen Wissens lässt sich die Kommunikation zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern als überwiegend wenig sprachunterstützend und sprachanregend charakterisieren (vgl. ergänzend Müller-Using/Speidel 2015; Koch/Hormann 2014; Albers 2009; König 2009).

Da das theoretische Wissen über alltagsintegrierte Sprach(en)bildung nicht den entscheidenden Einfluss auf die Realisierung im Alltag zu nehmen scheint, stellt sich demnach die Frage, wodurch das kommunikativ-interaktive Handeln bestimmt wird. Hier können die professionelle, pädagogische Haltung sowie die institutionellen Rahmenbedingungen als zentral identifiziert werden. Die Reflexion der eigenen Wahrnehmung jedes einzelnen Kindes, gegebenenfalls bestehender Vorurteile, Ressentiments oder weiterer Einflüsse auf das Urteilsbild und über die institutionellen Rahmenbedingungen (auf struktureller sowie kontextueller Ebene) bilden die Grundlage für eine alltagsintegrierte und gleichzeitig bewusste Sprach(en)bildung. Das theoreti-

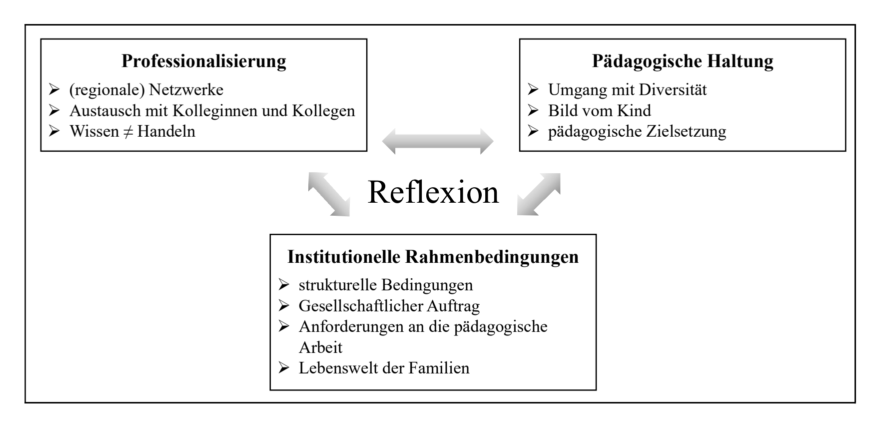


Abbildung 18: Einflüsse auf didaktisch-pädagogischen Handeln im Kontext einer frühpädagogischen alltagsintegrierten Sprach(en)-bildung

sche Wissen kann bei einer derartigen Auseinandersetzung als Basis zur Erstellung pädagogischer Zielsetzungen dienen. Abbildung 18 zeigt diese Interdependenzen auf, bei denen sich die Reflexion als entscheidende Dimension erwiesen hat.

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse aus den drei Bereichen sowie die Bedeutung der Reflexion mit der theoretischen Diskussion in Zusammenhang gebracht werden.

Die professionstheoretische Auseinandersetzung kann auf zwei Ebenen geführt werden. Zum einen geht es um eine professionsbasierte Verortung der Disziplin (vgl. u. a. Schilling/Klus 2015; Braches-Chyrek/Sünker 2010: 61ff.; Thole 2005: 15ff.) und zum anderen kann eine individuell/interaktionale Professionalität der einzelnen pädagogischen Fachkräfte angesprochen sein (vgl. Brandl 2016; Oevermann 2002). Gleichzeitig stehen beide Ebenen – die der Disziplin sowie die der pädagogischen Interaktionen – durch den Theorie-Praxis-Bezug im direkten Zusammenhang, sodass durch eine Qualifizierung der Akteurinnen und Akteure eine disziplinäre Professionalisierung erzielt werden kann (vgl. Pfaffenberger 2001: 87ff.).

Innerhalb dieser Untersuchung hat sich herausgestellt, dass die *Professionalisierung* in Bezug auf eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung primär durch die pädagogischen Fachkräfte selbst entsteht. Obgleich viele spezielle Programme existieren (vgl. u. a. Beci 2019; Jungmann/Morawiak/Meindl 2018; Kammermeyer et al. 2018; Sachse/Volkmann 2018; Conrady 2017; Wieber 2017a; Wieber 2017b; Frank et al. 2016; Scharff Rethfeldt 2016; Huppertz/Huppertz 2015; Kucharz/Machowiak/Beckerle 2015; Löffler/Vogt 2015), nehmen sie im Rahmen dieser Untersuchung einen geringe(re)n Stellenwert ein. Den regionalen Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepten

(siehe Kapitel 2.3) sowie den Sprachfachkräften aus dem Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas' (siehe Kapitel 1.3.2) wird hingegen eine hohe Relevanz beigemessen. Der wesentliche Grund liegt in der Passung – im Sinne einer Umsetzbarkeit – für die jeweiligen Einrichtungen.

Dem Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen kommt daher ebenfalls ein hoher Stellenwert zu. Ein Zusammenhang zwischen der Intensität des kollegialen Austausches und der Qualität von Interaktionen alltagsintegrierter Sprach(en)bildung wurde bereits in der Evaluation des Projektes ‚Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration' identifiziert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019b: o. A.).

Das theoretische Wissen der pädagogischen Fachkräfte kann in dieser Untersuchung als hoch eingeschätzt werden. Der Auskunft der Fachkräfte nach, setzen sie sich theoriebasiert mit dem Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung auseinander und unterziehen theoriebasierten Empfehlungen an die Praxis einer kritischen Überprüfung. Des Weiteren nennen sie verschiedene sprachunterstützende Strategien (wie zum Beispiel das korrektive Feedback), führen vereinzelt Meilensteine der kindlichen Sprach(en)entwicklung an und positionieren sich zur mehrsprachigen Sprachenaneignung. Diesbezüglich führen sie – in Anlehnung an den aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand – auch kognitionstheoretische Ansätze an (siehe Kapitel 4.1). Außerdem lässt sich ein Zusammenhang zum eigenen Selbstbild herstellen, indem sie sich als Expertinnen bzw. Experten für die Beurteilung der kindlichen Entwicklung ansehen. Es kann festgehalten werden, dass die pädagogischen Fachkräfte über ein hohes Maß an Wissen zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung verfügen. Unbenannt bleiben hingegen in den Aussagen der befragten Fachkräfte aktuelle, innerhalb der *scientific community* diskutierte, sprachunterstützende, didaktische Ansätze wie das *Scaffolding* oder *Sustained-Shared-Thinking* (siehe Kapitel 1.6.2) – beziehungsweise Äußerungen, die sich vordergründig auf das didaktische Handeln beziehen. Außerdem stellen sie keine Überlegungen an, welche alltäglichen Situationen sprachunterstützend bzw. sprachhemmend wirken und welche vorhandenen Rahmenbedingungen die Situationen be(un)günstigen können. Derartige Reflexionsprozesse über unterstützende Situationen und begünstigende Rahmenbedingungen bieten im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung ein besonderes Potenzial, insbesondere dann, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte dabei in die kindliche Perspektive hineinversetzen. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen im Rahmen dieser Untersuchung primär ihr eigenes Sprechen, im Sinne der sprachlichen Vorbildfunktion, in den Blick.

Bei einem Vergleich der theoretischen Ansichten, die durch die ersten beiden Erhebungsinstrumente (quantitative Befragung und Gruppeninterviews) hervorgegangen sind und dem tatsächlich gezeigten Handeln in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, welches durch die Videografien abgebildet wurde, lässt sich ein Widerspruch feststellen: Die pädagogischen

Fachkräfte nutzen im Rahmen der Videoaufnahmen vorwiegend kurze Sätze, geschlossene Fragen, Aufforderungen sowie Ermahnungen. Diese Kommunikationsweise steht der Kenntnis sprachunterstützender Strategien entgegen. Eine derartige Sprechweise stimmt mit anderen Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten und zur Qualität der Interaktionen im pädagogischen Alltag überein (vgl. Jahreiß 2018: 172; Müller-Using/Speidel 2015; Koch/Hormann 2014; Albers 2009; König 2009). Faas (2013) hat im Rahmen seiner Dissertation konstatiert, „dass Fachkräfte […] schwerpunktmäßig auf handlungs- und erfahrungsbezogene Wissensanteile zurückgreifen; stärker theoretische, nicht direkt auf das Handeln bezogene kognitive Elemente werden dagegen weniger berücksichtigt“ (Faas 2013: 267).

Die Differenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln verdeutlicht, dass ein direkter Transfer nicht ohne Weiteres stattfinden kann. Hierauf scheinen insbesondere die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die pädagogischen Haltungen einen entscheidenden Einfluss zu nehmen. Die Anforderungen an die pädagogische Praxis können sich beispielsweise auf die gewählten Zielsetzungen auswirken und diese wiederum das pädagogische Handeln bestimmen. Die Untersuchung hat dabei gezeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte aufgrund ihrer eigenen Zielsetzungen oftmals wenig sensibel für situative, spontane kindliche Impulse und Signale sind und die Kinder demnach wenig Anteil an dem Verlauf der Interaktion haben.

Der Ausbau einer *professionellen pädagogischen Haltung* ist zentrales Element des Qualifikationsprofils sozialpädagogischer Ausbildungen (vgl. KMK 2017: 12). Dieser wird gleichzeitig eine bedeutende Rolle für die Akteurinnen und Akteure im frühpädagogischen Feld zugesprochen, wenngleich kein eindeutiges Verständnis davon besteht, was eine professionelle Haltung bestimmt und wie sie sich zusammensetzt (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014: 79). Sie wird unter anderem mit den Begriffen des *Habitus*, *beruflichen Ethos* und *professionellen Selbst* in Zusammenhang gebracht. Des Weiteren stellt die Annäherung über das Handeln, die Intentionalität, die Reflexivität sowie berufsbezogene Überzeugungen seitens der Akteurinnen beziehungsweise Akteure einen Versuch dar, die professionelle pädagogische Haltung näher zu bestimmen (Schwer/Solzbacher/Behrensen 2014: 47ff.).

Im Zusammenspiel zwischen pädagogischer Haltung und alltagsintegrierter Sprach(en)bildung konnten drei Aspekte identifiziert werden, die im Kontext dieser Arbeit von besonderer Relevanz sind (siehe Abbildung 18). Der erste Bereich stellt den Umgang mit sprachlicher (und kultureller) Diversität dar. Im Rahmen der Untersuchung zeigt sich eine ambivalente Sichtweise, was den Einbezug mehrsprachiger Kommunikation in den pädagogischen Alltag betrifft. Während sich die pädagogischen Fachkräfte bei der Aufgabe des Ausbaus der deutschen Sprache einig sind, vertritt etwa die Hälfte der Fachkräfte die Position, dass der Lebensraum der Kindertageseinrichtung

ausschließlich deutschsprachig sein solle, wohingegen der andere Teil die bewusste Einbindung mehrsprachiger Elemente positiv einschätzt und unterstützt. Letztere Perspektive kann insbesondere unter Berücksichtigung der Ansätze der Lebenswelt- und Alltagsorientierung sowie der Pädagogik der Anerkennung begünstigend beurteilt werden (siehe Kapitel 1.4). Die Ansicht, dass lediglich die deutsche Sprache genutzt werden solle, missachtet einen Teil der Identität mehrsprachiger Kinder sowie ihr Bedürfnis nach Sicherheit. Diese Position kann einerseits mit Vorurteilen erklärt werden, die die pädagogischen Fachkräfte über den bewussten Einsatz von Sprachmischungen äußern (siehe Kapitel 4.4) und anderseits bedingt sie sich durch den gesellschaftlichen Auftrag der Kindertageseinrichtungen, der in enger Verbindung zu den Zielsetzungen der pädagogischen Fachkräfte steht.

Die Fachkräfte nennen im Rahmen der Untersuchung als Zielsetzungen einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung vor allem den Ausbau des deutschen Wortschatzes, der Grammatik und der Aussprache, die Stärkung des Selbstbewusstseins sowie die Integration durch Sprache (siehe Kapitel 4.2). Diese drei Aspekte verdeutlichen das Zusammenspiel zwischen der Gestaltung des Alltags und dem Bildungsauftrag sowie damit verbundene gesellschaftliche Anforderungen. Die gewählten Zielsetzungen stehen zudem in einem engen Zusammenhang mit den fokussierten Aktivitäten. Im Rahmen dieser Untersuchung dominieren – bei den zur Verfügung gestellten Videoaufzeichnungen – die geplanten Angebote.[64] Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass die pädagogischen Fachkräfte den durch sie gesteuerten Angeboten mehr sprachbildendes Potenzial zuschreiben. Beckerle et al. (2018) erkannten in einer Untersuchung situationsspezifisch signifikante Unterschiede im Einsatz von Sprachfördertechniken der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Beckerle et al. 2018: 219f.). Albers (2009) hat in einer Studie ebenfalls festgestellt, dass die pädagogischen Fachkräfte ihr sprachliches Verhalten vordergründig an dem Kontext und weniger an den Sprach(en)ständen der Kinder anpassen (vgl. Albers 2009: 262f.).

Diese Annahme steht in einem engen Zusammenhang mit dem Bild vom Kind. Reich (2008) skizziert diesbezüglich ein Spannungsverhältnis, welches daraus resultiert, „dass Erwartungen an das Niveau der Deutschkenntnisse bei Schuleintritt die Praxis der Sprachförderung in sehr viel stärkerem Maße prägen als Haltungen optimistischen Vertrauens in die Kräfte sprachlicher Selbstbildung des Kindes“ (Reich 2008b: 31). Die pädagogischen Fachkräfte nutzen hierfür die Metapher von einem Kind, das ‚wie ein Schwamm‘ alles

64 Dies kann gegebenenfalls auch daraus resultieren, dass die Lautstärke in alltagsintegrierten Peerinteraktionen zu hoch ist und sie deshalb nicht aufgezeichnet bzw. zur Verfügung gestellt wurden. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die pädagogischen Fachkräfte die Aufnahmen zusätzlich für eigene Supervisionen nutzen, in denen voraussichtlich ihr Verhalten zentral ist (zur methodenkritischen Auseinandersetzung dieser Arbeit siehe Kapitel 4.2.2).

aufsaugt. Die Anknüpfungsmöglichkeiten für eine partizipative Gestaltung des Alltags bleiben jedoch weitestgehend aus.

Als dritte Einflussgröße ließen sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die *institutionellen Rahmenbedingungen* als querliegende Dimension herausstellen (siehe Kapitel 1.6 und 4.5). Es konnte ein Zusammenhang zwischen dem Bereich der professionellen pädagogischen Haltung und den institutionellen Rahmenbedingungen festgestellt werden. Aktuell ist der wissenschaftliche Diskurs, im Hinblick auf die strukturellen Bedingungen, bestimmt vom Fachkräftemangel sowie den Forderungen nach einem verbesserten Personalschlüssel (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017: 6ff.). Die Notwendigkeit gut ausgebildeter Fachkräfte sowie der Optimierung des Personalschlüssels werden in dieser Erhebung von den pädagogischen Fachkräften ebenfalls angeführt. Gleichzeitig messen die Befragten der Beziehungsgestaltung eine höhere Bedeutung bei, die wiederum im direkten Zusammenhang zur pädagogischen Haltung steht.

Die wissenschaftstheoretische Diskussion beschreibt zudem den Einfluss der Gesellschaft auf das pädagogische Handeln, die die Auseinandersetzung mit pädagogischen Zielsetzungen sowie der Gestaltung der Aktivitäten in der pädagogischen Praxis hervorgebracht hat (vgl. Kutscher 2013: 45ff.; Mierendorff 2013a: 58ff.; Mierendorff 2013b: 38ff.; Diskowski 2009: 47ff.; Liegle 2006; Liegle 2001: 335ff.). Obwohl die pädagogischen Fachkräfte ausnahmslos das Konzept der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung fokussieren, herrschen nach wie vor Schilderungen über Kinder mit sprachlichen Defiziten vor. Hier kann gleichzeitig eine Konzentration auf mehrsprachige Kinder herausgestellt werden, wenngleich Äußerungen existieren, dass ebenso häufig bei deutschsprachigen Kindern ein Förderbedarf festgestellt wird. Im Zusammenhang mit den zugrunde gelegten Zielsetzungen zeigt sich des Weiteren eine nahe Orientierung an dem niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte die sprachliche Bildung mit einzelnen Bereichen verbinden. Eine konsequente integrierte Sprach(en)bildung sollte jedoch gerade nicht einzelne Bereiche separieren, sondern als Querschnittsthema verstanden werden. Hier treten demnach erneut Merkmale auf, die in der theoretischen Diskussion eher dem Konzept der Sprachförderung zugeschrieben werden (siehe Kapitel 1.3.1).

Die familiäre Lebenswelt wird von den pädagogischen Fachkräften im Rahmen der Untersuchung als Grenze der eigenen Arbeit benannt. Diesbezüglich erwähnen sie unter anderem den erhöhten Gebrauch digitaler Medien und eine verringerte zwischenmenschliche Kommunikation, die sich maßgeblich auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirke und auf die die Fachkräfte einen begrenzten Einfluss haben. Sie erachten in diesem Zusammenhang den Bildungsstand der Eltern als bedeutsamer als einen (nicht-)vor-

handenen familiären Migrationshintergrund. Diese Einschätzung lässt sich in den aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand einordnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 52; Tietze et al. 2012: 10ff.). Auf die pädagogische Arbeit hat der familiäre Medienkonsum insofern Auswirkungen, als dass einige Fachkräfte sich bewusst gegen den Einsatz von digitalen Medien im pädagogischen Alltag aussprechen und als Begründung anführen, dass die Kinder hiermit bereits ausreichend (familiäre) Berührungspunkte hätten. Sie wollen somit einen expliziten Kontrast in der Erfahrungswelt der Kinder hervorbringen.

Für alle drei identifizierten Bereiche stellt die Reflexion eine zentrale und übergreifende Dimension dar. Der Reflexion wird – insbesondere für die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung – in der wissenschaftstheoretischen Diskussion einheitlich eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Rabe-Kleberg 2020: 31ff.; Thole et al. 2016; Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 14f.; Remsperger 2011: 294ff.). Im Rahmen der hier identifizierten Bereiche können die pädagogischen Fachkräfte durch die Reflexion der eigenen Vorurteile, des Sprachverhaltens, der gesetzten Zielsetzungen, der didaktischen Gestaltung von Aktivitäten, über sprachhemmende sowie sprachanregende Momente sowie veränderbare Strukturen eine bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung anregen.

Der skizzierte Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln, der professionell pädagogischen Haltung und institutionellen Rahmenbedingungen bringt Konsequenzen für anschließende Forschungen, Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie die praktische Gestaltung mit sich, die im Anschluss an die Methodenkritik in Form von Empfehlungen beschrieben werden sollen (siehe Kapitel 4.2.3).

4.9.2 Methodenkritik

Innerhalb des Forschungsvorhabens wurde ein Mixed-Method-Design gewählt (siehe Kapitel 3.1), welches an verschiedenen Stellen einer kritischen Betrachtung bedarf.

Der Fragebogen an die pädagogischen Fachkräfte stellt die erste Form der Datengenerierung dar. Die Expertinnen- und Expertengespräche im Vorfeld der Erhebung sowie der eingesetzte Pretest (siehe 3.2.1) haben dazu beigetragen, dass der Fragebogen modifiziert wurde und Ungenauigkeiten in der Fragenformulierung beseitigt werden konnten. Die Erhebung bringt jedoch einige Aspekte hervor, die hierbei unberücksichtigt blieben. Der wesentliche Grund liegt darin, dass die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte nicht in die Fragebogenerstellung einbezogen wurde. Hieraus ergeben sich Probleme, die erst innerhalb der Auswertung des Fragebogens zutage traten. Einige Befrag-

te tätigen nicht wie gewünscht eine wörtliche Äußerung, sondern beschreiben ihr entsprechendes Vorgehen. Im Rahmen der quantitativen Auswertung blieben von den insgesamt 345 Fragebögen somit nur 113 gültige Fälle übrig, in denen die pädagogischen Fachkräfte alle drei offenen Fragen erwartungsgemäß beantworteten, sodass Korrelationen zwischen den Aufgaben dargestellt werden konnten. Die hohe Anzahl ungültiger Fälle lässt jedoch darauf schließen, dass die Anweisungen innerhalb des Fragebogens konkreter hätten formuliert werden müssen.

Die offenen Fragen im Rahmen des Fragebogens wurden derart erstellt, da aufgrund der Präsenz des Themas ein hohes theoretisches Wissen seitens der pädagogischen Fachkräfte vermutet wurde und aus diesem Grund die Gefahr einer sozial erwünschten Beantwortung (vgl. u. a. Steiner/Benesch 2018: 65f.; Mummendey/Grau 2014: 166ff.; Brosius/Koschel/Haas 2009: 100f.) besonders hoch eingeschätzt wurde. Zudem sollte die sprachliche Produktion der pädagogischen Fachkräfte zu Informationen führen, welche die tatsächliche Sprachperformanz in der pädagogischen Praxis eher abbildet.

Eine Problematik, die aufgrund des Aufgabenformats grundsätzlich besteht, stellt das Spannungsverhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache dar. Die Aufgabenstellung zielt auf die Produktion wörtlicher Äußerungen, diese müssen im Rahmen der Beantwortung des Fragebogens jedoch verschriftlicht werden. Grundsätzlich existiert eine Trennung zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. „[Bei dem] […] konzeptionelle[n] Aspekt […] geht es also – unabhängig von der medialen Realisierung – um varietätenbezogene und diskurspragmatisch relevante Optionen im sprachlichen Ausdruck (einschließlich der entsprechenden rezipientenseitigen Erwartungen)“ (Koch/Österreicher 2007: 348). Diese Differenzierung macht eine konzeptionelle Mündlichkeit in medial schriftlichen Texten möglich, die sich auch in einer Vielzahl der Antworten, wie in folgenden exemplarisch ausgewählten Beispielen dargestellt, zeigt:

> Morgens machen einen Kreis, dann können die Kinder spielen und frühstücken und werden die Kinder abgeholt. (C4)

> Hallo Bahar! Schön, dass du da bist! Wenn du magst, kannst du erstmal mit uns frühstücken. Danach spielen wir. Alles andere zeige/erkläre ich dir wenn es soweit ist in Ruhe. (H1)

> Du gehst über den Zebrastreifen, dann links an der Schule vorbei. Danach musst du über die Ampel, Richtung Park. Gehe rechts am Park vorbei und dann geradeaus über die Ampel. Weiter geradeaus über den Zebrastreifen. Anschließend links über den Zebrastreifen. Da ist dann die Schwimmhalle. (E1)

Diese Zitate verdeutlichen, dass Aspekte der gesprochenen Sprache, wie dialogische Elemente, „nicht-wohlgeformte“ Sätze sowie parataktische Satzverknüpfungen (vgl. Schank/Schoenthal 1976: 10f.) in den schriftlichen Texten vorhanden sind. Gleichzeitig führt die Verschriftlichung einer Äußerung zu

einer zeitlichen Verzögerung, sodass länger über das Geschriebene nachgedacht werden kann als im gesprochenen Wort, oder Revisionsprozesse genutzt werden, die in der mündlichen Kommunikation in dieser Form nicht stattfinden würden:

> Geh bitte über den Zebrastreifen, biege dann gleich rechts in die Str. ein. An der nächsten Ecke recht [sic!] abbiegen. An [nachträglich eingefügt] Die der Ampel die Str. überqueren. Halte dich rechts u. folge dem Weg biss [sic!] zur Ampel, überquere dort [„dort“ nachträglich mit ɤ-Klammer eingefügt] die Str. dann wieder rechts bis zum Zebrastreifen überquere diesen geh nach links [nachträglich mit Klammer ɤ eingefügt] und dem folgen dann benutz rechts den Zebrastreifen, der links u. folge den weiterführenden Weg. Dieser bringt dich direkt zur Schwimmh. (B_C1)

> Jeder Tag ist bei uns anders gestaltet. Bis 08:30 Uhr können alle Kinder in Ruhe ankommen. Dann starten alle Gruppen in den Tag. Ähnlich wie bei einem Stundenplan in der Schule nimmt ihr Kind an gruppenübergreifenden Angeboten teil. Mo=Der gesamte Kiga geht in den Wald, Di=Ein Turnangebot in der anliegenden Turnhalle, Mi=Freispiel und Angebote in der Gruppe, Do=Nähstübchen/Turnangebot, Fr=Musikschule. Je nach Situation handeln wir individuell. (B_E3)

Die beiden Beispiele zeigen Elemente, wie die Überarbeitung von Texten oder den Einsatz von Symbolen, die in mündlicher Kommunikation in dieser Form nicht möglich wären.

Im Zuge der Operationalisierung der Variablen wurde festgestellt, dass die jeweiligen Fallvignetten aufgabenintern hoch signifikant korrelieren, die Konstrukte der ‚Adressatenorientierung‘, ‚Wortwahl/Stil‘ und ‚Struktur‘ aufgabenübergreifend jedoch keine Korrelationen zeigen. Zudem besteht in diesen einzelnen Variablen zum Teil nur eine geringe Interraterkorrelation. Durch eine intensivere Einweisung des zweiten Raters bzw. eine Überarbeitung der Kodieranweisung hätte die Übereinstimmung gegebenenfalls erhöht werden können. Da jedoch die Faktorenanalyse der Erstkodierung bereits keine aufgabenübergreifenden Korrelationen hervorbrachte und somit für die Gruppenvergleiche ausschließlich der Gesamteindruck genutzt werden konnte, wurde auf diesen weiteren Schritt verzichtet.

Die niedrigen Korrelationen ließen es ausschließlich zu, den Gesamteindruck für die hypothesenbasierten Gruppenvergleiche zu nutzen. Dieser diente ursprünglich als Kontrollvariable, indem angenommen wurde, dass der Gesamteindruck mit dem Mittelwert der Summe aus den einzelnen Bereichen (Adressatenorientierung, Wortwahl/Stil und Struktur) hoch korreliert[65]. Der Gesamteindruck stellt gleichzeitig die intuitivste Variable dar, da hierfür keine Kodieranweisungen formuliert wurden, sondern lediglich zwei *Benchmark* als Orientierung dienen.

[65] Es stellte sich jedoch heraus, dass die Korrelation nur bei Rater1 hoch signifikant ist ($r_{Sp} > 0.95$), bei Raterin2 hingegen nicht ausreicht ($r_{Sp} > 0.30$).

Die statistische Analyse im Kontext der hypothesenbasierten Gruppenvergleiche brachte außerdem hervor, dass die gezeigte Sprachperformanz, als Summe der drei Gesamteindrücke aus den Fallvignetten, keine signifikanten Unterscheidungen durch personen- oder einrichtungsbezogene Daten zulässt. Da sich ebenfalls keine signifikanten Effekte anhand anderer Merkmalsunterscheidungen zeigen, bleibt die Frage offen, wovon die Sprachperformanz abhängig ist. Hierfür lassen sich drei Erklärungsansätze identifizieren. Die gezeigte Sprachperformanz kann abhängig sein von:

1. dem Konstrukt der genutzten Fallvignetten,
2. der Einschätzung der Raterinnen,
3. anderen Faktoren, die im Rahmen der Befragung nicht erhoben wurden.

Diese Aspekte veranschaulichen, dass offene Aufgabenformate anfälliger für Interpretationen sind.

Die pädagogischen Fachkräfte sollen in einer weiteren Aufgabe außerdem drei Aspekte nennen, die ihnen bei der Sprachförderung wichtig sind. Die Verwendung des Begriffes ‚Sprachförderung' wurde gewählt, da angenommen wurde, dass dieser Begriff den Fachkräften vertrauter sei. Diese Einschätzung erwies sich als nicht zutreffend, was innerhalb des Verständnisses der pädagogischen Fachkräfte über eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung verdeutlicht werden konnte (siehe Kapitel 4.2). Retrospektiv hätte die Frage zweigeteilt und sowohl Aspekte der Sprachförderung als auch der Sprach(en)bildung erfragt werden können. Dies brächte gegebenenfalls existierende Differenzierungen zwischen beiden Konzepten eindeutiger hervor.

Im Rahmen des Zusammenhangs zwischen dem quantitativen und qualitativen Sample wurde ebenfalls von dem ursprünglichen Vorhaben abgewichen. Anfänglich bestand die Idee darin, in einem ersten Schritt eine quantitativ hohe Stichprobe zu nutzen, um *Good-Practice*-Einrichtungen zu identifizieren. Von dieser Intention wurde aus unterschiedlichen Gründen Abstand genommen. Einerseits läge diesem Vorgehen eine stark normative Perspektive zugrunde, die gleichzeitig einer explorativen Sicht widerspräche und andererseits fehlt innerhalb des Fragebogens die Ebene der tatsächlichen Handlung, die für eine derartige Einschätzung als notwendig erachtet wurde. Die Heterogenität im Rahmen der Konzepte erschwert eine normative Wertung zusätzlich, da für die Beurteilung von *Good-Practice* verschiedene und differenzierte Kriterien nötig wären. Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte, wurden die Einrichtungen in das qualitative Sample einbezogen, die sich zu den Gruppeninterviews bereiterklärten ohne hierbei eine weitere Auswahl vorzunehmen. Hierbei kommt der Aspekt der positiven Selektivität zum Tragen, der auch im Rahmen der Gruppeninterviews deutlich wird, da die pädagogischen Fachkräfte der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung uneingeschränkt einen hohen Stellenwert in ihrer pädagogischen Arbeit beimessen.

Die Videoaufnahmen innerhalb der qualitativen Analyse wurden von den pädagogischen Fachkräften aufgezeichnet und zur Verfügung gestellt. Dies hat den Vorteil der nicht teilnehmenden Beobachtung (siehe Kapitel 3.2.3). Gleichzeitig besteht ein Nachteil darin, dass es sich um gefiltertes Material handelt, da ausschließlich Situationen einbezogen werden können, die von den pädagogischen Fachkräften sowie den Erziehungsberechtigten freigegeben werden. Bei dem zur Verfügung stehenden Material ergab sich weiterhin die Problematik, dass aufgrund der Kameraperspektive und insbesondere der schlechten Tonqualität nicht alle Aufnahmen für die Auswertung genutzt werden konnten. Dieser Aspekt ist insbesondere in Aufnahmen des alltäglichen Gruppengeschehens aufgetreten, welche für die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung von besonderer Relevanz sind. Die Videoaufnahmen wurden im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsdesigns lediglich zur Verstärkung gefundener Tendenzen innerhalb der Gruppeninterviews genutzt, da sie jedoch die tatsächlichen Sprechhandlungen der pädagogischen Fachkräfte in natürlichster Form zeigen, könnte dieser Bereich in weiteren Vorhaben ausgebaut werden.

Ein weiterer grundsätzlicher Aspekt, der bezüglich der Aussagekraft der Daten zu berücksichtigen ist, stellt die subjektive Perspektive dar. Die Kategorienbildungen innerhalb der Assoziationen der Sprachförderung im Rahmen der quantitativen Befragung sowie innerhalb der Gruppeninterviews wurden induktiv erstellt. Hierbei erfolgte eine nahe Orientierung am Datenmaterial. Gleichzeitig stellt jedoch das Bilden von Oberkategorien, Zusammenhängen und Schwerpunkten immer auch eine subjektive Betrachtung des Datenmaterials dar, die durch biografische Erfahrungen und theoretisches Vorwissen geprägt sind. Die biografischen Erfahrungen basieren unter anderem auf einer einschlägigen Ausbildung und späterer kurzzeitiger Tätigkeit in dem Bereich der Frühpädagogik sowie mehrsprachigen Konstellationen im eigenen familiären Kontext. Das theoretische Vorwissen ist neben der Auseinandersetzung in dieser Arbeit durch die universitäre Ausbildung im beruflichen Lehramt der Fachrichtung Sozialpädagogik und dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach Germanistik sowie der weiteren Mitarbeit in verschiedenen Forschungsprojekten beeinflusst. Diese Vorerfahrungen bringen Vorteile hinsichtlich des Kontextualisierens sowie der Relevanzeinschätzung einzelner Aussagen für das Feld mit sich und bilden gleichzeitig die Gefahr einer fehlenden Distanz.

Die dargestellten Ergebnisse in den einzelnen Analyseschritten des Forschungsdesigns müssen vor dem Hintergrund der hier beschriebenen Einschränkungen betrachtet werden.

4.9.3 Ausblick

In diesem Kapitel sollen aus den theoretischen Ausführungen und gewonnen Erkenntnissen der Arbeit Rückschlüsse für die *Wissenschaft*, *Bildungspolitik* und *Praxis* gezogen werden.

Die Rückschlüsse für die Wissenschaft basieren im Wesentlichen auf dem Aufzeigen von Forschungsdesideraten, die sich im Rahmen des Forschungsprozesses ergeben haben. In Bezug auf die Bildungspolitik findet eine kritische Betrachtung der curricularen Rahmenbedingungen zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung statt, die neben individuellen Haltungen und konzeptionellen Schwerpunkten einen Einfluss auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis nehmen. Die Rahmenrichtlinien, der Bildungs- und Orientierungsplan sowie die ergänzende Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung' bilden dabei den interpersonellen, inhaltlich-didaktischen Rahmen der pädagogischen Praxis. Diesbezüglich werden auf Grundlage der empirischen Ergebnisse Überlegungen angeschlossen, in welcher Weise das Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in Aus-, Fort- und Weiterbildung weiterentwickelt und gestärkt werden kann, um die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte weiter voranzubringen. Die hohen Investitionen seitens der Politik für die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung und deren langfristigen Effekte stellen Aspekte dar, die im Rahmen der bildungspolitischen Reflexion ebenfalls thematisiert werden.

Auf der Ebene der Praxis haben sich seit September 2018 durch die Einführung des neuen Kita-Gesetzes (siehe Kapitel 2.1.2) einige wesentliche Neuerungen ergeben, die in dieser Arbeit nur am Rande dargestellt werden konnten, da ein Großteil der Datenerhebung vor der Gesetzesänderung erfolgte. Aufgrund der Aktualität existiert noch keine wissenschaftliche Forschung zu den Konsequenzen für die Praxis, sodass diesbezügliche Annahmen ebenfalls in diesem Kapitel getroffen werden. Zudem sollen anhand extrahierter Kriterien aus Theorie und Empirie Möglichkeiten aufgezeigt werden, eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen zu gestalten. Dabei wird auf die Formulierung von Handlungsempfehlungen verzichtet, da dies eine normative Bewertung mit sich bringen würde, die in der vorliegenden Untersuchung nicht beabsichtigt ist. Vielmehr sollen Rückschlüsse formuliert werden, die Umsetzungsmöglichkeiten einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung unter Berücksichtigung der strukturellen sowie kontextuellen Rahmenbedingungen aufzeigen.

Rückschlüsse für wissenschaftliche Forschungen zur frühpädagogischen alltagsintegrierten Sprach(en)bildung

In Anlehnung an die drei Dimensionen *Prozessqualität*, *Strukturqualität* sowie *pädagogische Orientierung* (siehe Kapitel 1.5) sollen im Folgenden Forschungsdesiderate sowie – damit verbunden – mögliche Forschungsansätze umrissen werden.

1. *Strukturqualität*

Als eine wesentliche strukturelle Rahmenbedingung benannten die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Untersuchung den Personalschlüssel. Dieser wird in pädagogischen sowie bildungspolitischen Diskussionen ebenfalls immer wieder als entscheidendes Qualitätsmerkmal beschrieben, der einen wesentlichen Einfluss auf die Interaktionen nimmt (vgl. u. a. Bertelsmann Stiftung 2019: o. A; Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017: 11; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016: 31). Dass die strukturellen Rahmenbedingungen – hierunter insbesondere der Personalschlüssel – Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit haben, kann als unbestreitbar angenommen werden. In welcher Weise sich verschiedene Fachkraft-Kind-Relationen jedoch vor allem auf die Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung auswirken, ist bislang noch nicht hinreichend untersucht. Ein möglicher Forschungszugang könnte dadurch geschaffen werden, einzelne Kindertageseinrichtungen mit differenten Fachkraft-Kind-Relationen als Fokusfälle zu wählen. Diese würden beispielsweise hinsichtlich der Kommunikation, Interaktion sowie sprachbildender Momente vergleichend analysiert. Eine Problematik bestünde allerdings in dem Einfluss weiterer Aspekte - in Bezug auf die Prozessqualität und pädagogischen Orientierungen – die sich im Rahmen dieser Untersuchung ebenfalls als einflussreich gezeigt haben.

2. *Prozessqualität*

Mit der Prozessqualität ist die Dynamik pädagogischer Interaktionen beschrieben. Im Rahmen der Untersuchung konnte dabei der Einfluss der pädagogischen Zielsetzungen in von den pädagogischen Fachkräften angeleiteten, initiierten Situationen herausgearbeitet werden. Diese bilden einen besonderen Kontrast zu unangeleiteten Peerinteraktionen. Die Konzepte der verschiedenen Einrichtungen haben diesbezüglich einen hohen Einfluss darauf, welche Interaktionen und Formen von Angeboten im pädagogischen Alltag dominieren. Mithilfe einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung könnten die verschiedenen Interaktionsformen hinsichtlich der kommunikativen Struktur sowie des sprachbildenden Potenzials analysiert werden. Einen besonderen Vorteil würde dabei die Perspektive bieten, die Kinder – und nicht die pädagogischen Fachkräfte – ins Zentrum des Forschungsinteresses zu stellen.

3. Pädagogische Orientierungen

Die pädagogische Haltung der Fachkräfte sowie die Beziehungsgestaltung nehmen, wie in dieser Untersuchung gezeigt werden konnte, ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf die Interaktionsqualität. Inwieweit sich die pädagogische Haltung sowie Fachkraft-Kind-Beziehung auf das kommunikative Verhalten seitens der pädagogischen Fachkräfte auswirken, ist bislang wissenschaftlich noch nicht erforscht. Hierfür böte sich eine Methodentriangulation an. Mithilfe von narrativen Interviews könnten dabei pädagogische Haltungen rekonstruiert werden und anhand von ethnografischen Zugängen – vor allem durch Videoaufnahmen – mit dem interaktiv-kommunikativen Handeln in Verbindung gebracht werden.

Eine weitere Möglichkeit bestünde in einem Längsschnittdesign, in dem durch den Einsatz von Videoaufnahmen an der pädagogischen Haltung und/oder Beziehung zu einzelnen Kindern im Rahmen von Supervisionen bzw. Fort- und Weiterbildungen gearbeitet würde. Narrative Interviews sowie Videoaufnahmen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten könnten hierbei den Effekt von Selbstreflexion und gegebenenfalls einhergehender Veränderungen der pädagogischen Haltungen aufdecken.

Im letzten Forschungsansatz ist der Einsatz von Videomaterial in Fort- und Weiterbildung einbezogen. Dieser Aspekt stellt gleichzeitig eine Forderung an die Bildungspolitik dar. Die verschiedenen Rückschlüsse für die Bildungspolitik sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

Rückschlüsse für bildungspolitische Diskurse

Neben den bestehenden Forderungen an die Bildungspolitik, die eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relationen und eine Verkleinerung der Gruppengrößen als strukturelle Rahmenbedingungen beinhalten – die innerhalb dieser Untersuchung ebenfalls angesprochen wurden – können drei weitere wesentliche Rückschlüsse, als Empfehlungen an die Bildungspolitik, hergleitet werden.

1. Ausbildung qualifizierter Fachkräfte

Anlässlich der Novellierung des Kita-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetzes (siehe ausführlich Kapitel 2.1.2), das eine Verbesserung des Personalschlüssels sowie eine Reduktion der Gruppengrößen vorsieht, wird im Bereich der frühkindlichen Bildung mehr Fachpersonal benötigt als ausgebildet. Aufgrund des zuvor bereits bestehenden Fachkräftemangels hat das Niedersächsische Kultusministerium eine Richtlinie erlassen, mit der verschiedene Formen des Quereinstieges ermöglicht werden. In Nummer 5.2.1 heißt es hierzu:

> Wenn auf dem Arbeitsmarkt keine Fach- und Betreuungskräfte zur Verfügung stehen, können auch geeignete Kräfte ohne einschlägige berufliche Qualifikation für die Kindertagesbetreuung eingesetzt werden, die mindestens über einen Sekundarabschluss I und eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und innerhalb des Bewilligungszeitraumes die Teilnahme an einem Einführungskurs nach Nummer 2.6 nachweisen (RdErl. D. MK v. 23.10.2019 – 51-38 802/7-4).

Der Einführungskurs umfasst 160 Unterrichtsstunden (vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2019: 6). Für die Finanzierung der zusätzlichen Fachkräfte werden von Anfang 2020 bis Juli 2023 knapp 360 Millionen Euro zur Verfügung gestellt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019). Diese Entwicklungen können auf der oberflächlichen Ebene die strukturellen Bedingungen verbessern, sie sind jedoch vor dem Hintergrund einer damit einhergehenden Deprofessionalisierung kritisch zu bewerten. Sie stehen der Forderung nach mehr *qualifizierten* Fachkräften entgegen und die Konsequenzen für die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung bleiben offen, wenn jene Zusatzkräfte derart geringe Qualifizierungen erhalten.

2. Investitionen in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Unter Berücksichtigung der Bedeutung von Prozessqualität sowie pädagogischer Orientierungen auf die Interaktionsprozesse, die sich in dieser Untersuchung gezeigt haben, nehmen die Reflexionsprozesse einen bedeutenden Stellenwert ein. Die Bedeutung von (Selbst-)Beobachtung und Reflexion zum Ausbau einer pädagogischen Handlungskompetenz wird im theoretischen Diskurs des Öfteren herausgestellt (vgl. u. a. Weltzien 2014: 129ff.). Karber und Wustmann (2015) stellen ein didaktisches Konzept vor, in dem forschendes Lernen als Reflexionsmöglichkeit der eigenen Biografie sowie beruflichen Tätigkeit konstatiert wird (vgl. Karber/Wustmann 2015: 43f.). Dieser Perspektive folgend wird eine Möglichkeit darin gesehen, vermehrt Videoaufnahmen in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu nutzen. Diese können auf zwei Weisen eingesetzt werden: Einerseits kann die Aufzeichnung inklusive einer professionell begleiteten Analyse des eigenen praktischen Handelns behilflich sein, um Selbstreflexionsprozesse anzubahnen. Diese können ebenfalls eine bestimmte Perspektive – wie beispielsweise das kommunikative Verhalten – fokussieren. Zum anderen ist die Aufbereitung von Beispielaufnahmen aus dem Kita-Alltag als Unterrichts- bzw. Fort- und Weiterbildungsmaterial möglich, um somit theoretische Inhalte praxisnah zu veranschaulichen. Derzeit wird im Rahmen der Ausbildung der Praxisbezug primär durch das Verfassen praxisnaher Lernsituationen sowie Praxisschilderungen der Schülerinnen und Schüler hergestellt. Vereinzelte Praxisbesuche stellen außerdem Momente dar, in denen die Lehrkräfte mit dem Praxisfeld der Auszubildenden in Berührung kommen. Durch den Einsatz von Videoaufzeichnungen im Unterricht könnte der Theorie-Praxis-Bezug weiter vertieft und

ausgebaut werden. Die Bildungspolitik sollte diesbezüglich die Entwicklung von derartigen Fort- und Weiterbildungskonzepten sowie Schulungsmaterialien unterstützen.

3. Strukturen für multiprofessionelle Teams bereitstellen

Bund und Länder stellen verschiedenste finanzielle Mittel zur Verfügung, um die Qualität in den Kindertageseinrichtungen zu verbessern. Ein bedeutendes Projekt mit einer Finanzierung von circa. einer Milliarde Euro bildet in diesem Zusammenhang das Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas' (siehe ausführlich Kapitel 1.3.2). Die finanziellen Mittel wurden dafür eingesetzt, um 7000 zusätzliche halbe Stellen für Sprachfachkräfte zu schaffen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019a: o. A.). Der langfristige Verbleib der zusätzlich qualifizierten Sprachfachkräfte – über die Projektlaufzeit hinaus – ist ungeklärt. Derartige Anschubfinanzierungen in der Logik von Projektlaufzeiten haben nur kurzzeitige Wirkungen, und tragen damit nicht zu einer kontinuierlichen und langfristigen Professionalisierung im Feld bei. Bildungspolitisch ist über den Verbleib der ausgebildeten Sprachfachkräfte sowie über langfristige Strukturen multiprofessioneller Teams in Kindertageseinrichtungen zu diskutieren. Hiermit könnten verschiedene Expertisen und Perspektiven in die pädagogische Arbeit einfließen, die durch den kollegialen Austausch eine Erhöhung der Qualität in der Praxis mit sich bringen würden.

Rückschlüsse für die praktische Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung

Die pädagogischen Fachkräfte messen der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der pädagogischen Arbeit eine hohe Bedeutung bei. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen empirische Erkenntnisse im Hinblick auf den Einsatz von sprachunterstützenden Kommunikationsstrategien. In Kombination mit dem Verständnis der pädagogischen Fachkräfte innerhalb dieser Untersuchung, dass Sprach(en)bildung der gesamte Alltag sei (siehe Kapitel 4.2), ergibt sich der Vorteil einer erhöhten Relevanzbeimessung. Gleichzeitig zeigt die Untersuchung, dass den pädagogischen Fachkräften Strategien und Ansätze fehlen, ihren pädagogischen Alltag systematisch hinsichtlich sprachbegünstigender sowie sprachhemmender Faktoren zu analysieren. Hierin liegt indes das größte Potenzial für die Gestaltung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen.

Verschiedene Studien (vgl. Müller-Using/Speidel 2015; Koch/Hormann 2014; Albers 2009; König 2009) haben gezeigt, dass die Kommunikation seitens der pädagogischen Fachkräfte von sprachlichen Interaktionen mit wenig sprachbildendem Potenzial geprägt ist. Die Dominanz von geschlosse-

nen Fragen, kurzen unvollständigen Sätzen, Aufforderungen und Ermahnungen zeigte sich in den bereitgestellten Videoaufnahmen im Rahmen dieser Untersuchung ebenso.

Eine Möglichkeit, die unter Berücksichtigung der theoretischen Auseinandersetzung sowie der Ergebnisse dieser Arbeit als effizient eingeschätzt wird, stellt die Analyse des pädagogischen Alltags hinsichtlich sprachbegünstigender und sprachhemmender Faktoren dar. Hierbei sollten zunächst strukturelle sowie konzeptionelle Aspekte bedacht werden. Die pädagogischen Fachkräfte können die Gestaltung des Alltags sowie darin enthaltene regelmäßige Aktivitäten (zum Beispiel Frühstück, Mittagessen, Stuhlkreis, Regelangebote o. ä.) in den Blick nehmen und analysieren, welche Aspekte die Sprechfreude der Kinder anregen und wodurch gegebenenfalls ungünstige Bedingungen für eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung geschaffen sind. Nach dem Identifizieren ungünstiger Einflüsse könnten im Anschluss Überlegungen angestellt werden, wie diese minimiert oder gar beseitigt (zum Beispiel der Einsatz von Bildkarten im Kontext der Anziehsituationen; siehe Kapitel 4.8) und sprachförderliche Elemente ausgebaut werden können. Durch diese Vorgehensweise würde der integrativen Perspektive entsprochen und gleichzeitig eine systematische und bewusste Auseinandersetzung mit den strukturellen sowie konzeptionellen Bedingungen und dem eigenen kommunikativen Verhalten erzielt. Darüber hinaus sollten bewusste, regelmäßige Zeiten eingeplant werden mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, ähnlich dem vom BISS empfohlenen Gesprächstisch (vgl. Neugebauer/Isler 2019: 4).

Mit dieser Arbeit kann ein Beitrag dazu geleistet werden, das Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen in Niedersachsen genauer zu rekonstruieren. Dabei lag der Fokus auf der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte. Die Komplexität sowie Schnelllebigkeit des Feldes tragen zu einer stetigen Entwicklung bei, die als nicht abgeschlossen betrachtet werden kann, sodass weitere Forschungen im Feld an die Ergebnisse dieser Untersuchung anknüpfen können.

Literatur

Aden-Grossmann, Wilma (2011): Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch.

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (2019): „Einführungskurs für Zusatzkräfte in Kindertagesstätten" im Rahmen der Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Verbesserung der Qualität in Kindertagesstätten (QuiK). Rahmenkonzept und curriculare Grundlagen. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/148921/Einfuehrungskurs_fuer_Zusatzkraefte_Betreuung_in_Kindertagesstaetten_Rahmenkonzept_und_curriculare_Grundlagen.pdf [07.03.2020].

Akremi, Leila (2018): Feldabgrenzung und Sampling bei der Analyse prozessproduzierter audiovisueller Daten. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.). Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer VS Verlag. Seite 625-641.

Albers, Timm (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Apeltauer, Ernst (2013): Perspektiven sprachlicher Frühförderung. In: Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Seite 119-138.

Auernheimer, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 45-58.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Bäck, Gabriele/Haberleitner, Christa (2011): Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: Erziehung und Unterricht. Heft 161. Wien: ÖBV Verlag. Seite 82-89.

Balluseck v., Hilde/Metzner, Helga/Schmitt-Wenkebach, Barbara (2003): Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 317-331.

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/

Thompson, Christiane (Hrsg.). Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. Seite 35-87.
Bamler, Vera/Werner, Julian/Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim, München: Juventa Verlag.
Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Beci, Veronika (2019): Sprache ist überall: Das Praxisbuch zur alltagsintegrierten Sprachbildung. Aachen: Ökotopia Verlag.
Becker, Birgit (2006): Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 35. Heft 6. Seite 449-464.
Becker, Rolf/Tremel, Patricia (2011): Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem. In: Becker Rolf (Hrsg.). Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 57-70.
Beckerle, Christine (2017): Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule: Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja/Koch, Katja/Löffler, Cordula/Heil, Julian/Pauer, Ina/Dapper-Saalfels v., Tina (2018): Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 2018/7. Göttingen: Hogrefe Verlag. Seite 215-222.
Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans J. (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans J. (Hrsg.). Sprachliche Bildung. Grundlage und Handlungsfelder. Münster: Waxmann Verlag. Seite 11-36.
Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2010): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
Beller, Kuno/Beller, Simone (2016): Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9. 10. Auflage. Berlin: Eigenverlag.
Beller, Kuno/Beller, Simone (2010): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. 9. Auflage. Berlin: Eigenverlag.
Beller, Simone/Beller, Kuno (2009): Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention. (Abschlussbericht). Berlin. Online verfügbar: https://www.beller-kkp.de/downloads/ESIA2Abschlussbericht.pdf [18.09.2017].
Benz, Jasmin (2018): Vignetten. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.). Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Seite 203-219.
Bertelsmann Stiftung (2019): Kitapersonal braucht bessere Arbeitsbedingungen. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen/ [06.03.2020].

Bertelsmann Stiftung (2017): Publikationen. Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2017. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/laenderreport-fruehkindliche-bildungssysteme-2017/ [04.06.2018].

Bettmann, Richard/Hinnenkamp, Volker/Satola, Agnieszka/Schröer, Norbert (2017): Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum. Einführung in die Exploration. In: Bettmann, Richard/Hinnenkamp, Volker/Satola, Agnieszka/Schröer, Norbert (Hrsg.). Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum. Eine Bildungs-Exploration am Beispiel eines internationalen Studiengangs. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 1-26.

Beutel, Silvia-Iris/Bos, Wilfried/Porsch, Raphaela (2013): Vorwort. In: Beutel, Silvia-Iris/Bos, Wilfried/Porsch, Raphaela (Hrsg.). Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann Verlag.

Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Bock-Famulla, Kathrin/Münchow, Anne/Frings, Jana/Felicitas, Kempf/Schütz, Julia (2020): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bock-Famulla, Kathrin/Strunz, Eva/Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bose, Ines/Kurtenbach, Stephanie (2013): Analysen zu Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern – Einführung in diesen Band. In: Kurtenbach, Stephanie/Bose, Ines (Hrsg.). Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. Seite 7-21.

Bornand, Jilline/Hottinger, Thomas/Kerkow, Annette/Schmid, Bettina (2011): Schriftliche Kommunikation für technische Kaufleute und HWD. Grundlagen mit Beispielen, Repetitionsfragen und Antworten sowie Übungen. Zürich: Compendio Bildungsmedien.

Böttcher, Annica/Krieger, Sascha/Kolvenbach, Franz-J. (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.). WISTA – Wirtschaft du Statistik 2/2010. Online verfügbar unter: https://www.-destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/KinderMigration_22010.pdf;jsessionid=1B33C4174EE2B4B0654D195F09FB775E.InternetLive2?__blob=publicationFile [31.05.2018].

Braches-Chyrek, Rita/Sünker, Heinz (2010): Disziplin- und Professionsentwicklungen in der Sozialen Arbeit. In: Wilken, Udo/Thole, Werner (Hrsg.). Kulturen Sozialer Arbeit. Profession und Disziplin im gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 61-73.

Brandl, Tanja (2016): Kindliches Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten. Subjektive Theorien angehender Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Berlin: Logos Verlag.

Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (2005): Einleitung. In: Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.

Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Literale Basisqualifikation I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.). Referenzrahmen zur altersspezifi-

schen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Seite 95-105.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Klathoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.). Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brosius, Hans-Bernd/Koschel, Friederike/Haas, Alexander (2009): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brumlik, Micha (2013): Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafeneger, Benno/ Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Auflage. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. Seite 13-25.

Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von Theo Herrmann. 2. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.

Bücklein, Christina/Hoffer, Rieke/Strohmer, Janina (2017): Interaktionsqualität in der Betreuung 1–3-Jähriger – ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GInA und CLASS Toddler. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.). Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 83-114.

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (o. J.): Laufende Stadtbeobachtung – Raumabgrenzungen. Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.html [17.03.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019a): Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Online verfügbar unter: https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/rueckschau-schwerpunkt-kitas [29.12.2018].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019b): Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Online verfügbar unter: https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm [29.12.2018].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019c): Das Gute-Kita-Gesetz. Mehr Qualität und weniger Gebühren. Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/gute-kita-gesetz [16.04.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J.): FAQs Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Online verfügbar unter: https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/FAQ/2019_02_11_Fragen_und_Antworten_zum_Bundesprogramm_Sprach-Kitas.pdf [11.01.2020].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Gute Kinderbetreuung. Hintergrundmeldung. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/gute-kinderbetreuung/73518 [13.08.2018].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017a): Alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Online verfügbar unter: http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung [12.07.2017].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017b): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [09.04.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Broschüre. Niestetal: Silber Druck.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/de/BiSS-bildung-durch-sprache-und-schrift-3729.html [29.12.2018].

Bundesregierung (2020): Rechtanspruch für unter Dreijährige. Online verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/rechtsanspruch-fuer-unter-dreijaehrige-413834 [14.02.2020].

Busch, Britta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Facultas Verlags- und Buchhandels AG. Wien.

Buschmann, Anke/Jooss, Bettina/Simon, Stephanie/Sachse, Stefii (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. In: Interdisziplinär, Jg. 18, Ausg. 2, 2010. Seite 84-95.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Gender Studies. 9. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Chudaske, Jana (2012): Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Clahsen, Harald (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Collin, Finn (2008): Konstruktivismus für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fink UTB Verlag.

Conrady, Peter (2017): Praxis Frühe Bildung: Sprachbildung: alltagsintegriert, kooperativ, inklusiv: Wissen und Ideen für die Kita-Praxis. Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlag.

Damm, Antje (2013): Ist 7 viel? 44 Fragen für viele Antworten. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag.

Damm, Antje (2010): Frag mich! 108 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag.

Dannenbauer, Friedrich M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.). Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Dannenbauer, Friedrich M. (1994): Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: Grimm, Hannelore/Weinert, Sabine (Hrsg.). Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag. Seite 83-104.

Dehn, Mechthild/Oomen-Welke, Ingelore/Osburg, Claudia (2012): Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett Verlag.
Derecik, Ahmet/Goutin, Marie-Christine/Michel, Janna (2018): Partizipationsförderung in Ganztagsschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise. Wiesbaden: VS Springer Verlag.
Deutscher Gewerkschaftsbund (2018): Stellungnahme des DGB und der Mitgliedsgewerkschaften zum Gesetz zur Änderung des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG). Hannover. Online verfügbar unter: https://niedersachsen.dgb.de/themen/++co++a2355134-5dbf-11e8-b0e9-52540088cada [12.01.2020].
Deutsches Jugendinstitut (2019a): Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/sprachliche-bildung-und-foerderung-fuer-kinder-unter-drei.html [10.03.2019].
Deutsches Jugendinstitut (2019b): Sprachbildung und -entwicklung im Kita-Alltag (SEIKA-NRW). Online verfügbar unter: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/sprachbildung-und-entwicklung-im-kita-alltag-seika-nrw.html [10.03.2019].
Deutsches Jugendinstitut (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Frankfurt a. M.: Heinrich Druck + Medien.
Diehm, Isabell (2008): Kindergarten und Grundschule. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Vs. Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 557-576.
Diehm, Isabell (1993): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Frühpädagogik. Frankfurt a. M: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
Dirim, İnci (1998): «Var mı lan Marmelade?». Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann Verlag.
Diskowski, Detlef (2009): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Peter (Hrsg.). Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 47-62.
Dittmann, Jürgen (2006): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: C. H. Beck Verlag.
Ditton, Hartmut/Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker Rolf (Hrsg.). Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 95-119.
Döhner, Saskia (2018): Das bringt das neue Schulgesetz. Online verfügbar unter: http://www.haz.de/Nachrichten/Politik/Niedersachsen/Neues-Schulgesetz-in-Niedersachsen-Alles-zu-Sprachfoerderung-und-Einschulungsterminen [04.06.2018].

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
Ebert, Sigrid (2003): Zur Reform der Erzieher/innenausbildung. In: In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 332-351.
Egert, Franziska/Hopf, Michaela (2018): Sprachliche Bildung und Förderung. Handbuch. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.). Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann Verlag. Seite 273-294.
Egert, Franziska/Hopf, Michaela (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. In: Kindheit und Entwicklung (2016), 25 (3). Göttingen: Hogrefe Verlag. Seite 153-163.
Ehlert, Hanna/Beushausen, Ulla (2014): Erfolgreiche Sprachförderung in der Kita. Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Seite 9-34.
Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen ihre Aneignung und die Schule. In: DDS – Die deutsche Schule. 105 Jg., Heft 2. Münster: Waxmann Verlag. Seite 199-209.
Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-J./Döll, Marion (Hrsg.). Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann Verlag. Seite 15-24.
Ehlich, Konrad (2007a): Modellierungen der Sprachaneignung und ihre Konsequenzen für die Sprachförderung. Online verfügbar unter: https://www.ehlich-berlin.de/Vortraege/KE_Vortrag_20070820_Brixen.pdf [31.05.2019].
Ehlich, Konrad (2007b): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin: Walter de Gruyter Verlag.
Ehlich, Konrad (2005a): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.). Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag. Seite 33-50.
Ehlich, Konrad (2005b): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin. Seite 11-77.
Ehrmann, Nicole (2016): Strukturen der Konzeptualisierung frühkindlicher Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann Verlag.
Epping, Clara (2016): Sprachliche Interaktion im multikulturellen Kindergarten. Eine videogestützte ethnographische Studie. Münster: Waxmann Verlag.

Euler, Dieter (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 92, (4). Seite 350-365. Stuttgart: Steiner Verlag.

Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: VS Springer Verlag.

Falk, Simone/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Phonische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Seite 35-40.

Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivwechsel in der Schriebforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.). Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann Verlag.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Online verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsaetzelinks/pdbabildungssprache [13.06.2019].

Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fielding, Nigel/Fielding, Jane (1986): Linking Data. Qualitative Research Methods. Series 4. London: Sage Papers.

FörMig (2015): Konzeption durchgängige Sprachbildung. Planvolle Förderung sprachlicher Fähigkeiten als Grundlage für erfolgreiche Bildung. Online verfügbar unter: https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html [18.07.0217].

Frank, Maren/Jahreiß, Manuel/Ertanir, Beyhan/Kratzmann, Jens/Sachse, Steffi (2016): Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik. Online verfügbar unter: http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/1/Methodenbericht_IMKi.pdf [19.04.2019].

Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Fried, Lilian (2013): Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/König, Anke/Stenger, Ursula/Weltzien, Dörte (Hrsg.). Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Materialien zur Frühpädagogik. Freiburg: FEL Verlag. Seite 35-58.

Fried, Lilian (2009): Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Münster: Waxmann Verlag. Seite 35-56.

Fried, Lilian (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. In: Sozial Extra 5/6. Seite 26-28.

Frketić, Vlatka (2014): In den Entwicklungswerkstätten Mehrsprachigkeit des Vereins LEFÖ: Anerkennung und Mehrsprachigkeit. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen.

Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen: Budrich UniPress. Seite 259-275.

Fthenakis, Wassilios E. (2003a): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 208-242.

Fthenakis, Wassilios E. (2003b): Vorwort. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 9-15.

Fthenakis, Wassilios E. (2003c): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 18-37.

Fuchs-Heinritz, Werner/Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (2011): Lexikon zur Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, Sara (2012): Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.). Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 1-24.

Füssenhäuser, Cornelia (2006): Lebensweltorientierung. In: Dollinger, Bernd/Raithel, Jürgen (Hrsg.). Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 127-144.

Gagarina, Natalia/Gülzow, Insa (2013): Mehrsprachiger Spracherwerb am ZAS: Forschung und Praxis. In Erol Esen & Theda Borde (eds.), *Deutschland und die Türkei – Forschen, Lehren, Zusammenarbeiten in Gesellschaft, Gesundheit und Bildung*, 305-317. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gängler, Hans (2005): Hilfe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.). Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. Seite 772-786.

Gantefort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache' – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münter: Waxmann Verlag. Seite 71-105.

Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". (Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms). Online verfügbar unter: https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/Abschlussbericht_PH_Weingarten.pdf [08.12.2018].

Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (2011): Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung? In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.). Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 7-26.

Geertz, Clifford (1983): Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.

Giesecke, Hermann (1999): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
Gisbert, Kristin (2003): Wie Kinder das Lernen lernen: Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 78-105.
Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag.
Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-J./Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann Verlag.
Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula (2005): Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Kuhs, Katharina/Neumann, Ursula/Wittek, Fritz (Hrsg.). Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann Verlag. Seite 1-12.
Gogolin, Ingrid/Lüdi, Georges (2015): Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit. In vielen Sprachen sprechen. Online verfügbar unter: www.goethe.de/de/spr/mag/20492171.html [09.04.2019].
Gogolin, Ingrid/Michel, Ute (2010). Kooperation und Vernetzung: eine Dimension "Durchgängiger Sprachbildung". Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 5(4), Seite 373-384. Online verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-354745
Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Grieper, Elena (2015): Expertise Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=290. [29.12.2018].
Großmann, Heidrun/Kühn, Horst (2003): „Meine Sicht – deine Sicht?!“ – Förderung von Perspektivübernahme. In: In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Seite 41-80.
Groot-Wilken, Bernd (2014): Bildungsprozesse in Kindergarten und KiTa. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
Groschoff, Ute (2012): Ist Zweisprachigkeit ein Kinderspiel? Soziale, kognitive und linguistische Auswirkungen von zweisprachiger Erziehung. Marburg: Tectum Verlag.
Grunwald, Klaus/Köngeter, Stefan/Zeller, Maren (2018): Lebensweltorientierung. In: Böllert, Karin (Hrsg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 1281-1302.
Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2016): Lebensweltorientierung. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.). Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa Beltz Verlag. Seite 24-64.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.). Handbuch. Sozialarbeit. Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag. Seite 1136-1148.

Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Seite 83-93.

Günther, Herbert/Fritsch, Susanne/Trömer, Werner (2016): Kita von A bis Z. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

Günther, Herbert (2010): Individuelle Sprachförderung. Orientierungsrahmen für Ausbildung, Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Gutknecht, Dorothee (2015): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Haan de, Gerhard/Rülcker, Tobias (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. In: Haan de, Gerhard/Rülcker, Tobias (Hrsg.). Berliner Beiträge zur Pädagogik. Band 7. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (2013): Vorwort. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Auflage. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. Seite 7-9.

Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 7-24.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2018): Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). WiFF Expertise. Band 52. Frankfurt: Heinrich Druck + Medien Verlag.

Hansen, Rüdiger (2015): Inklusion und Partizipation. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Seite 81-96.

Harr, Anne-Kathrin (2018): Sprachstandserhebung im Elementarbereich. In: Harr, Anne-Kathrin/Liedke, Martina/Riehl, Claudia M. Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: Metzler Verlag. Seite 115-146.

Hehl v., Susanne (2011): Bildung, Betreuung und Erziehung als neue Aufgabe der Politik. Steuerungsaktivitäten in drei Bundesländern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heiner, Maja (2005): Diagnostik: psychosoziale. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.). Handbuch. Sozialarbeit. Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag. Seite 253-265.

Hellrung, Uta (2012): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten, verstehen, handeln. Freiburg im Breisgau: Freiburg: Herder Verlag.

Hemmerling, Annegret (2007): Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, Karsten (2019): Rechtliche Grundlagen für KiTas. Inline verfügbar unter: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=7:rechtliche-grundlagen&catid=54 [30.08.2019].

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Hopf, Michaela/Eckhardt, Andrea G. (2013): Bildungssprache im Kindergarten. Ein Blick in die konzeptionellen Umsetzungen der Rahmenvorgaben für die frühe Bildung. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.). Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. Seite 118-130.

Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 13 (4). Wiesbaden: VS Springer Verlag.

Hortsch, Wiebke (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.). „Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag. Seite 265-282.

Hundertmark-Mayser, Jutta (2003): „Ich schaff das schon allein!“ – Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Seite 13-40.

Huppertz, Monika/Huppertz, Norbert (2015): Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – Lebensbezogen und alltagsintegriert. Oberried: PAIS-Verlag.

Idel, Till-S./Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschuld, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.). Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 75-88.

Itel, Nadine (2015): Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von frühpädagogischen Fachpersonen. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 301-320.

Jahreiß, Samuel (2018): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas. Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher. Münster: Waxmann Verlag.

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. 2. Auflage. Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2015): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Laier/Mechthild (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin. Heft 2.Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Jostes, Brigitte (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hrsg.). Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann Verlag. Seite 103-126.

Jung, Britta/Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Jungmann, Tanja/Albers, Timm (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Jungmann, Tanja/Morawiak, Ulrike/Meindl, Marlene (2018): Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Jürgens, Eiko (2005): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in die Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 6. Auflage. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Kaiser, Lena S. (2012): Konstruktivismus in der Frühpädagogik: Wie Kinder ihre Welt erschaffen und erforschen. Hamburg: Diplomica Verlag.

Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanne/King, Sarah/Metz, Astrid/Papillion-Piller, Angelika (2018): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Augsburg: Auer Verlag.

Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 515-528.

Karber, Anke/Wustmann, Cornelia (2015): Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In: Egger, Rudolf/Wustmann, Cornelia/Karber, Anke (Hrsg.). Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS Verlag. Seite 37-54.

Kasten, Hartmut (2003): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre: Ein Blick über den Tellerrand hinaus. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 57-66.

Kasüschke, Dagmar (2016): Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: Walter de Gruyter Verlag.

Keller, Heidemarie (2015): „Männer in die Kita“ – ein Beispiel für die Irrwege bildungspolitischer Entscheidungen. In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 1, Seite 48-50.

Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichertz, Jo (2013): Der Kommunikative Konstruktivismus als Weiterführung der Sozialkonstruktivismus – eine Einführung in den Band. In: Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichertz, Jo (Hrsg.). Kommu-

nikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 9-24.
Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die deutsche Schule. Jahrgang 102. Heft 4. Münster: Waxmann Verlag. Seite 315-326.
Kemp, Robert F./Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Seite 63-82.
Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Migration. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.). Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 19-30.
Klein, Wolfgang/Stutterheim, Christiane (1992): Textstruktur und referentielle Bewegung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaften und Linguistik. Seite 67-92. Online verfügbar unter: https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/090_1992_Textstruktur_und_referentielle_Bewegung.pdf [01.07.2015].
KMK (2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [11.032020].
KMK (2011): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [10.10.2017].
Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (Hrsg.). Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. Seite 159-178.
Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
Knauf, Tassilo (2003): Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 243-265.
Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
Koch, Katja/Hormann, Oliver (2014): Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen – Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Uni-Press. Seite 77-96.
Koch, Katja (2012): Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. München: Herbert Utz Verlag.
Koglin, Ute/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike (2013): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische

Fachkräfte in Kindergärten und Kindertagesstätten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
Koller, Hans-C. (2016): Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Seite 32-44.
Koll-Stobbe, Amei (1997): Verstehen von Bedeutungen: Situative Wortbildungen und mentales Lexikon. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.). Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Seite 51-68.
Kolonko, Beate (2011): Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von ErzieherInnen. 3. Auflage. Freiburg: Centarus Verlag.
Komor, Anna/Reich, Hans H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Seite 49-61.
König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
König, Anke/Stenger, Ursula/Weltzien, Dörte (2013): Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/König, Anke/Stenger, Ursula/Weltzien, Dörte (Hrsg.). Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Materialien zur Frühpädagogik. Freiburg: FEL Verlag. Seite 11-34.
Konrad, Franz-M. (2017): Bildung im frühen Kindesalter. Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten. In: Erath, Peter/Konrad, Franz-M./Rossa, Markus (Hrsg.). Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Kempten: Julius Klinkhardt Verlag. Seite 13-30.
Kordulla, Agnes (2017): Peer-Learning im Übergang von Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kindergartenperspektive. Göttingen Julius Klinkhardt Verlag.
Krammer, Kathrin (2009): Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann Verlag.
Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. Kontext: Zeit-schrift für Systemische Therapie und Familientherapie. Bd. 37, Heft 02/06. Göttingen: Vandenhoek & Rupprecht. Seite 116-129.
Kresic, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium Verlag.
Kucharz, Diemut/Kammermeyer, Gisela/Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja/Koch, Katja/Jüttner, Ann-Kathrin/Sauer, Sarah/Hardy, Ilonca/Saalbach, Henrik/Lütje-Klose, Birgit/Mehlem, Ulrich & Spaude, Magdalena (2014): Wirksamkeit von Sprachförderung. In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/ Haider, Michael/Kirschhock, Eva-M./Ranger, Gwendo/Renner Günter (Hrsg.). Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 51-66.

Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Beckerle, Christine (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: VS Springer Verlag.
Kuhl, Julius/Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, Christina/ Solzbacher, Claudia (Hrsg.). Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. Seite 107-120.
Kurtenbach, Stephanie/Bose, Ines/Thieme, Tabitha (2013): Gemeinsam ein Bilderbuch anschauen. Untersuchungen zum Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In: Kurtenbach, Stephanie/Bose, Ines (Hrsg.). Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung Analyse, Förderung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. Seite 23-50.
Kutscher, Nadia (2013): Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.). Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. Seite 45-55.
Leiprecht, Rudolf (2018): Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Dorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. Seite 255-258.
Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht. Online verfügbar unter: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf [23.11.2018].
Lengyel, Drorit (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans J. (Hrsg.). Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann Verlag. Seite 273-285.
Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Frankfurt a. M.: Heinrich Druck + Medien.
Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster: Waxmann Verlag.
Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
Liegle, Ludwig (2001): Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. In: Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. 2001/41. Seelze-Velber: Friedrich Verlag. Seite 335-358.
Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Ernst Reinhardt Verlag.
Lin-Huber, Margrith, A. (1998): Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich. Bern: Hans Huber Verlag.

Lisker, Andrea (2013): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstitut. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2013.pdf [20.03.2018].

List, Gudula (2011): Wie Kinder Sprachen erwerben. Vom ersten Silbenplappern in der Wiege zum Dialog auf Augenhöhe mit Erwachsenen: Im Zuge des Spracherwerbs bilden Kinder ihre kognitiven und sozialen Kompetenzen aus. In: Deutschen Jungendinstitut (Hrsg.). Sprachliche Bildung. Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. Seite 4-7.

List, Gudula (2010): „Bildungssprache" in der Kita. In: Krüger-Potratz, Marianee/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.). Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann Verlag. Seite 185-196.

Lockenvitz, Thomas (1996): Kindertagesbetreuung zwischen Situationsorientierung und Bildungsorientierung. Regenburg: Roderer Verlag.

Löffler, Cordula/Itel Nadine (2015): Dritte Strategie: Sprache modellieren. In: Löffler, Cordula/Vogt, Franziska (Hrsg.). Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Seite 59-69.

Löffler, Cordula/Vogt, Franziska (2015): Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Lüdtke, Ulrike M./Kallmeyer, Kirsten (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstanderhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.). Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Heilpädagogik und Sprachtherapie. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann.

Lüthje, Corinna (2016): Die Gruppendiskussion in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 157-173.

Mandl, Heinz/Kopp, Birgitta/Dvorak, Susanne (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf [22.07.2019].

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2003): Die Engagiertheit von Kindern: Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.). Frühpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 169-189.

Mecheril, Paul (2012): Institution an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zur ersten Bildungsberichterstattung für das Land Bremen „Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen". Online verfügbar unter: http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/kommentar_mecheril.pdf [18.02.2020].

Mecheril, Paul (2010a). *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive.* In: Mecheril, Paul/Mar Castro Varela, Maria d./Dirim, İnci/Kalpaka, Anntia/Melter,

Claus (Hrsg.). Bachelor. Master. Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Seite 7-22.
Mecheril, Paul (2010b): Systematisch, praktisch, normativ. Zum Allgemeinheitsanspruch Interkultureller Pädagogik. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.). Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann Verlag. Seite 110-116.
Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Interkulturelle Bildungsforschung Band 13. Münster: Waxmann Verlag.
Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan (2009): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 347-363.
Mercator Institut (2019): Bildung durch Sprache und Schrift. Online verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/aktuelle-projekte/bildung-durch-sprache-und-schrift/ [23.03.2019].
Micheel, Brigitte/Nieding, Iris/Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (2013): Sprachförderung im Elementarbeireich – Evaluationsstudie – Stand: 11. Juni 2013. Online verfügbar unter: https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/51/elementarbereich/Vorlaeufiger_Gesamtbericht.pdf [02.01.2019].
Mierendorff, Johanna (2013a): Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters früher Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.). Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. Seite 58-72.
Mierendorff, Johanna (2013b): Normierungsprozesse und Normalisierung von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.). Normierung und Normalisierung der Kindheit. Seite 38-57.
Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter Verlag.
Montanari, Elke (2011): Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen. KiTa Fachtexte. Online verfügbar unter: https://docplayer.org/201643-Erst-und-zweit sprache-zum-umgang-mit-begriffen.html [10.06.2019].
Montanari, Elke (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus. Münster: Waxmann Verlag.
Morgan, Miriam (2016): Erziehungspartnerschaft und Erziehungsdivergenzen. Die Bedeutung divergierender Konzepte von Erzieherinnen und Migranteneltern. Wiesbaden: VS Springer Verlag.
Müller, Anja/Geist, Barbara/Schulz Petra (2013): Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 4. Opladen: Barbara Budrich Verlag. Seite 491-497.
Müller, Anja/Geyer, Sabrina/Smits, Katinka (2016): Sprachförderung im Elementarbereich – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Barkow, Ingrid/Müller, Claudia (Hrsg.). Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen

und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. Seite 133-148.
Müller, Natascha/Kupisch, Tnaja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
Müller-Using, Susanne/Speidel, Hannah (2015): Gesprochene Sprache von ErzieherInnen. Erste Ergebnisse zum Sprach-Alltag in Kindertageseinrichtungen. In: Hoffmann, Hilmar/Borg-Tiburcy, Kathrin/Kubandt, Melanie/Meyer, Sarah/Nolte, David (Hrsg.). Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag. Seite 203-229.
Mummendey, Hans D./Grau, Ina (2014): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag. 6. Auflage.
Nentwig-Gesemann, Iris (2017): Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Seite 73-87.
Neugebauer, Claudia/Isler, Dieter (2019): Der Gesprächstisch. Gemeinsam Gedankenfäden spinnen. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). Hier könnt ihr über alles sprechen. Der Gesprächstisch in Kindertagesstätten. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Bielefeld: wbv Publikation. Seite 4-6.
Neugebauer, Uwe/Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
Neumann, Astrid/Casper-Hehne, Hiltraud (2016): Professionalisierung von Lehrkräften für sprachsensibles Unterrichten in Niedersachsen. Das Projekt „Umbrüche gestalten“. In: Koch-Priewe, Barbara/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.). Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Münster: Waxmann Verlag. Seite 52-62.
Neumann, Astrid/Matthiesen, Freya (2011): Indikatorenmodell des schulischen Schreibens (IMOSS). Testdokumentation 2009, 2010. In: Holle, Karl/Garbe, Christine (Hrsg.). Diskurse eine Schriftenreihe. Band 5. Altenmedingen: Altstadtdruck.
Niedersächsisches Kultusministerium (2019): Neue Richtlinie: 360 Millionen für Kita-Qualität – Kultusminister Tonne fordert Entfristung von Bundesmitteln aus „Gute-Kita-Gesetz". Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/neue-richtlinie-360-millionen-fur-kita-qualitat-kultusminister-tonne-fordert-entfristung-von-bundesmitteln-aus-gute-kita-gesetz-182002.html [20.02.2020].
Niedersächsisches Kultusministerium (2018a): Berechnungsgrundlage der Höhe der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung nach § 18 a KiTaG pro örtlichem Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe für das Kindergartenjahr 2018/2019. Online verfügbar unter: https://www.mk.nieder

sachsen.de/download/132382/Uebersicht_bes._Finanzhilfe_pro_oertl._Traeger_ 2018_2019.pdf [11.03.2019].
Niedersächsisches Kultusministerium (2018b): Mehr Entscheidungsspielraum für Eltern und Schulträger: Entwurf für ein neues Schulgesetz sieht Änderungen bei Einschulung, Inklusion und Sprachförderung vor. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/mehr-entscheidungsspielraum-fuer-eltern-und-schultraeger-entwurf-fuer-ein-neues-schulgesetz-sieht-aenderungen-bei-einschulung-inklusion-und-sprachfoerderung-vor--161274.html [04.06.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2018c): „Mehr Fachkräfte für die Kita!". Niedersachsen-Plan für mehr Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen startet zum Schuljahr 2018/2019. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/mehr-fachkraefte-fuer-die-kita-163105.html [14.02.2020].
Niedersächsisches Kultusministerium (2018d): Neuausrichtung der vorschulischen Sprachförderung – Kultusminister Tonne: „Wir rücken die Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten in den Blick und fördern Kinder dort, wo sie sich täglich aufhalten". Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/neuausrichtung-der-vorschulischen-sprachfoerderung--kultusminister-tonne-wir-ruecken-die-bildungsarbeit-in-den-kindertagesstaetten-in-den-blick-und-foerdern-kinder-dort-wo-sie-sich-tagtaeglich-aufhalten-164193.html [11.03.2019].
Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Bildung in Niedersachsen 2017 im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung. Ein datengestützter Bericht zur aktuellen Situation des niedersächsischen Bildungssystems. Hannover: Unidruck.
Niedersächsisches Kultusministerium (2016a): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche -Theorie und Praxis – in der Berufsfachschule Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent. Hannover. Online verfügbar unter: http://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/sopaedass.pdf [28.03.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2016b): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik. Hannover. Online verfügbar unter: http://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/fsp.pdf [28.03.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2016c): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich. Online verfügbar unter: http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-211330-MK-20160107-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true [31.07.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Neubekanntmachung der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MaVo-Lehr). Online verfügbar unter: http://www.schure.de/20411/mastervo-lehr.htm [08.03.2019].
Niedersächsisches Kultusministerium (2012a): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Einrichtungen für Kinder. Hannover.
Niedersächsisches Kultusministerium (2012b): Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Empfehlung.

Hannover. Online verfügbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/empfehlung _sprachfoerderung_vor_der_einschulung.pdf [23.11.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.
Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstandes. Hannover. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/vor_einschulung/vorschulische_sprachfoerderung/fit-in-deutsch-6149.html [03.11.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.
Niedersächsisches Kultusministerium (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [16.04.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2002a): Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Berufsfachschule - Sozialassistentin/Sozialassistent – Schwerpunkt Sozialpädagogik. Hannover. Online verfügbar unter: http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/soziala.pdf [15.04.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (2002b): Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Fachschule – Sozialpädagogik – Hannover. Online verfügbar unter: http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/fssozp.pdf [15.04.2018].
Niedersächsisches Kultusministerium (o. J.): Sprachbildung und Sprachförderung. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruehkindliche_bildung/traeger/sprachfoerderung_vor_einschulung/sprachbildung-und-sprachfoerderung-6020.html [16.04.2019].
Nierlich, Karin/Thuir, Stefanie/Willing, Madeleine (2010): Fit & sicher in Deutsch. 5. und 6. Klasse. München: Compact Verlag.
Nohl, Herman (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6 Auflage. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke Verlag.
Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfired/Schwepee, Cornelia (Hrsg.). Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
Oser, Fritz/Heinzer, Sarah/Salzmann, Patrizia (2010): Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen der advokatorischen Ansatzes. In: Unterrichtswissenschaft, 38 Jg. Heft 1. Seite 5-28.
Petermann, Ulrike/Petermann, Franz/Koglin, Ute (2012): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 3-48 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
Pfaffenberger, Hans (2001): Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz – ein Schlüsselbegriff der Weiterentwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

zur Profession und zur Disziplin. In: Pfaffenberger, Hans (Hrsg.). Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster: LIT Verlag. Seite 87-114.

Pianta, Robert C. (2017): Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Seite 22-34.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Rabe-Kleberg (2020): Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex? Jens, Müller/Fink, Heike/Horak Renate, E./Kaiser, Sabine/Reichmann, Elke (Hrsg.). Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven. Opladen: Barbara Budrich Verlag. Seite 19-38.

Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Von Generation zu Generation? Kleine Kinder und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: Opielka, Michael (Hrsg.). Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 77-88.

Rabe-Kleberg, Ursula (1997): Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. Krüger, In: Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich Verlag. Seite 89-106.

Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Rauschenbach, Thomas (Hrsg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 9-30.

Rebel, Karlheinz (2011): Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (2015): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster: Waxmann Verlag.

Redder, Angelika/Weinert, Sabine (2013): Sprachliche Handlungsfähigkeiten im Fokus von FISS. Zur Einleitung in den Sammelband. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.). Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag. Seite 7-16.

Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2018): Partizipation in der Kita. Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Online verfügbar unter: https://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf [24.09.2019].

Rehm, Markus/Bölsterli, Katrin (2014): Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.). Methoden in der natur-

wissenschafts-didaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: VS Springer Verlag. Seite 213-225.
Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (2015): Einführung. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/ Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Seite 9-14.
Reichert-Garschhammer, Eva (2013): Kreatives Lernen im Dialog in Alltagssituationen und Projekten. In: Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Seite 182-203.
Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: VS Springer Verlag.
Reich, Hans H. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Vortrag am 20. Mai 2011 beim Landesinstitut in Hamburg. Online verfügbar unter: [http://li.hamburg.de/ contentblob/3850452/625e956eae2a542606cd976255fd5a21/data/download-reich-sprachbildung.pdf [18.07.2017].
Reich, Hans H. (2008a): Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3. Seite 249 – 258. Online verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-269461 [23.04.2018].
Reich, Hans H. (2008b): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar, Berlin: Verlag das netz. Weimar.
Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Riegel, Christine (2016): Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
Riehl, Claudia M. (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit. Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Günther, Hartmut/Bredel, Ursula/Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). KoeBes Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 4. Köln: Gilles & Francke. Seite 15-24.
Röhner, Charlotte/König, Kathrin/Hövelbrinks, Britta/Archie, Carmen (2015): Aufgaben kognitiv anregender Sprachbildung im Elementa- und Primarbereich: Empirische Erforschung pädagogisch-didaktischer Ansätze und Möglichkeiten der Professionalisierung. In: Liebers, Kathrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/ Schlotter, Kezia (Hrsg.). Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 79-94.
Röhner, Charlotte/König, Kathrin (2015): Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich am Beispiel des Projekts „Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“. In: Blöhmer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.). Perspektiven auf inklusive

Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 99-106.
Roos, Jeanette/Polotzek, Silvana/Schöler, Hermann (2010): EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Online verfügbar unter: https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf [26.11.2018].
Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
Rose, Lotte (2015): Das „gute" und das „schlechte" Geschlecht? Zur Diskussion um mehr Männer in Kitas. In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 1, Seite 46-48.
Roßbach, Hans-Günther (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: Rauschenbach, Thomas (Hrsg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 123-131.
Roßbach, Hans-Günther (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Band 1. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Seite 55-174.
Roth, Hans-Joachim (2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Günther, Hartmut/Bredel, Ursula/Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). KoeBes Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 4. Köln: Gilles & Francke. Seite 11-14.
Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF). Frankfurt a. M.: Heinrich Druck + Medien.
Rothweiler, Monika (2015): Spracherwerb. In: Meibauer, Jörg/Demske, Ulrike/Geilfuß-Wolfgang, Jochen/Pafel, Jürgen/Ramers, Karl H./Rothweiler, Monika/Steinbach, Markus (Hrsg.). Einführung in die germanistische Linguistik. 3. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag. Seite 255-297.
Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
Rustemeyer, Dirk (2013): Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/ Baumert, Jürgen (Hrsg.). Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 125-146.
Sachse, Susanne/Budde, Nora/Rinker, Tanja/Groth, Katarina (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. Frühe Bildung, 1, 4. Seite 194–201.
Sachse, Susanne/Volkmann, Gesina (2018): So funktioniert alltagsintegrierte Sprachbildung – die besten Ideen aus der Kita-Praxis. Mühlheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
Saussure, Ferdinand, de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter Verlag.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010): Anerkennung – Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.). Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. Seite 7-33.

Schäfer, Gerd, E. (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Schank, Gerd/Schoenthal, Gisela (1976): Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Scharff Rethfeldt, Wiebke (2016): Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder: Ein entwicklungsorientiertes Konzept. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Frankfurt a. M.: Henrich Druck + Medien.

Schilling, Johannes/Klus, Sebastian (2015): Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. 6. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schmidt, Thilo (2012): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Maßnahmen im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann Verlag. Seite 25-40.

Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (o. J): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf [29.12.2018].

Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.). Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: VS Springer Verlag. Seite 631-648.

Schoneville, Holger/Thole, Werner (2009): Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? Einführung in den Schwerpunkt „Im Blickpunkt: Anerkennung“. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12592-009-0031-1.pdf [24.05.2019].

Schreyer, Inge/Krause, Martin (2017): Die Bedeutsamkeit guter Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Seite 107-123.

Schröder, Hartwig (1997): Leistung in der Schule. Begründung – Forderung – Beurteilung. München: Michael Arndt Verlag.

Schröder, Lisa/Keller, Heidi (2012): Alltagsbasierte Sprachbildung. Nifbe-Themenheft Nr. 6. Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Alltagsbasierte_Sprachbildung_online.pdf [29.12.2019].

Schützeichel, Rainer (2018): Die Vermessung der Kindheit. Eine soziologische Untersuchung zu Praktiken des Vergleichens in Profession, insbesondere der Elementarpädagogik. In: Dorn, Christopher/Tacke, Veronika (Hrsg.). Vergleich und

Leistung in der funktional differenzierten Gesellschaft. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 17-40.
Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia/Behrensen, Birgit (2014): Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.). Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. Seite 47-77.
Seitz, Ingeborg (2007): Heterogenität als Chance: Lehrerprofessionalität im Wandel. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): Fachbrief Nr. 3. Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache. Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen. Materialien zur durchgängigen Sprachbildung. Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Online verfügbar unter: [http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung___.pdf [11.03.2019].
Settelmeyer, Anke/Erbe, Jessica (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 112. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf [15.04.2019].
Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Taggart, Brenda/Melhuis, Edward/Sammons, Pam (2010): Das Projekt „The Effective Provision of Pre-school Education“: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: Sylva, Kathy/Taggart, Brenda (Hrsg.). Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-School and Primary Education Projekt (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin: Dohrmann Verlag. Seite 15-27.
Slupina, Manuel/Klingholz, Reiner (2013): Bildung von klein auf sichert Zukunft. Warum frühkindliche Förderung entscheidend ist. Im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Berlin. Online verfügbar unter: https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/fruehkindliche_bildung_insm/Hintergrundpapier_fruehkindliche_Foerderung20130805.pdf [25.06.2018].
Smidt, Wilfried (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster: Waxmann Verlag.
Spiegel, Salome (2007): Workshop 4: Beteiligung von Kindern? Von Anfang an! Partizipation als bildungspolitischer Anspruch an Tageseinrichtungen für Kinder. In: Stroß, Annette M. (Hrsg.). Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin: LIT Verlag. Seite 151-160.
Spitz-Güdden, Christel (2010): Der besondere Stellenwert des Situationsorientierten Ansatzes im weiten Feld der unterschiedlichen frühpädagogischen Ansätze. In: Krenz, Armin (Hrsg.). Kindorientierte Frühpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Seite 71-91.
Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Springer Verlag.
Stamm, Margrit (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. UTB Verlag. Bern, Stuttgart, Wien.
Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Fachserie 1, Reihe

2.2. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile [06.11.2020].

Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Fachserie 1. Reihe 2.2. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile [08.05.2018].

Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2018): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 5. Auflage. Wien: Facultas Verlag.

Steiner-Khamsi, Gita (2010): Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungsebenen und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.). Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann Verlag. Seite 24-35.

Sylva, Kathy (2017): Wirksame Lernunterstützung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Seite 35-46.

Szagun, Gisela (2007): Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012): Beltz Lexikon. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Köngeter, Stefan (2002): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich Verlag. Seite 161-178.

Thiersch, Reante (2005): Kindertagesbetreuung. In: Thiersch, Hans/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.). Handbuch. Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Seite 964-984.

Thiersch, Renate/Weiß, Barbara (2016): Lebensweltorientierung in der Kindertagesbetreuung. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.). Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Juventa Beltz Verlag. Seite 65-76.

Thim-Mabrey, Christiane (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Seite 1-18.

Thole, Werner (2005): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 15-61.

Thole, Werner/Milbrandt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michael (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thoma, Dieter/Ofner, Daniela/Seybel, Carolyn/Tracy, Rosemarie (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. In: Frühe Bildung. Göttingen: Hogrefe Verlag. Seite 31-36.

Thoma, Dieter/Ofner, Daniela/Tracy, Rosemarie (2013): Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.). Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag. Seite 89-107.

Thomas, Stefan (2019): Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Springer Verlag.

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haus-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Online verfügbar unter: http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf [11.03.2020].

Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-G./Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie- Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne/Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Groot-Wilken, Bernd/Sommerfeld/Verena/Hanisch, Andrea (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor Verlag.

Tournier, Maike (2017): Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie. Münster: Waxmann Verlag.

Tracy, Rosemarie (2005): Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern. In: Guldiman/Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.). Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann Verlag. Seite 59-75.

Trautmann, Caroline/Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikation I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Seite 41-48.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Klett-Langenscheidt.

Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2007): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak. Teil 1 – Konzeption und Bearbeitung des Bogens. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen sismik. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Ver.di (2019): Kitas: ver.di schlägt Alarm. Befragung zeigt: Erzieher*innen fehlt Zeit für ihre Arbeit. Online verfügbar unter: https://nds-bremen.verdi.de/presse/pressemitteilungen/++co++d98c921e-3ffa-11e9-b6f3-525400afa9cc?fbclid=Iw

AR1EO8xWOZdirmGCKdmBMyUe1sOXL7iYex7VPPAvmXInlVl6nc10FthD Qa4 [28.04.2019].

Viernickel/Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/ Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 11-130.

Viernickel, Susanne (2016): Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege. Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/ Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. Seite 403-484.

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. Auflage. GEW Berlin.

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2017): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 9. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2005): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Vogt, Franziska/Zumwald, Bea (2015): Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In: Löffler, Cordula/Vogt, Franziska (Hrsg.). Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Seite 42-49.

Völkel, Petra/Großmann, Heidrun (2003): „Das ist nicht fair!“ – Moralerziehung im Kindergarten. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Seite 81-108.

Völkel, Petra (2006): Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit aus konstruktivistischer Perspektive. In: Balgo, Rolf/Lindemann, Holger (Hrsg.). Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. Heidelberg: Carl Auer Verlag. Seite 46-83.

Volkert, Werber (2008): Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut J. (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann Verlag. Seite 41-57.

Weigand, Edda (2012): Sprache und Sprechen. In: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike (Hrsg.). Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Seite 202-212.

Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

Wertfein, Moika/Reichert-Garschhammer, Eva (2017): Peer-Interaktionen in den ersten Lebensjahren. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/ Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Seite 153-165.

Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. Handlungsfeld: (Weiter-)Entwicklung von Curricula. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de [07.05.2019].

Wieber, Monika (2017a): Sprachförderung mit Geschichtensäckchen (3-6). Für eine altersgerechte Sprachentwicklung von Kita-Kindern (3-6 Jahre). Aachen: Ökotopia Verlag.

Wieber, Monika (2017b): Sprachförderung mit Geschichtensäckchen (U3). Für eine altersgerechte Sprachentwicklung von Krippenkindern (U3). Aachen: Ökotopia Verlag.

Wirts, Claudia/Cordes, Anne-Kristin/Eger, Franziska/Fischer, Sina/Radan, Julia/Reber, Karin/Reichl, Susanne/Schauland, Nesiré/Quehenberger, Julia/Danay, Erik/Becker-Stolle, Fabienne (2018): Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift. Skalenprüfung und Zwischenergebnisse. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de [29.04.2019].

Wirtz, Markus/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe Verlag.

Wolf, Katrin M./Felbrich, Anja/Stanat, Petra/Wendt Wolfgang (2011): Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. In: Roux Susanna/Kammermeyer, Gisela (Hrsg.). Sprachförderung im Blickpunkt. Zeitschrift für empirische Pädagogik, 25, 4. Seite 423-438.

Zech, Rainer/Dehn, Claudia (2017): Qualität als Gelingen: Grundlegung einer Qualitätsentwicklung in Bildung, Beratung und Sozialer Dienstleistung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Zimmer, Jürgen (1985): Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Zimmer, Jürgen (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 6. Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. Seite 21-38.

Zimmer, Renate (2016): Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Zimmer, Renate (2015): BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen. Manual. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Der Online-Anhang zu diesem Buch steht auf der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/96665041A).

Elisa Tessmer Sprachendidaktik in der Frühpädagogik

Eine Analyse alltagsintegrierter Sprachenbildung unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen



Mehrsprachige Sprach(en)biografien können in Deutschland als Normalfall angesehen werden. Für die Sprachbildung und Sprachförderung in der Frühpädagogik ist daher eine Professionalisierung der Fachkräfte unabdingbar. Elisa Tessmer untersucht in ihrer Studie, wodurch das didaktisch-pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung bestimmt ist. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen professionellem Handeln, pädagogischen Haltungen und institutionellen Rahmenbedingungen hergestellt.

Die Autorin:
Elisa Tessmer, M.Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Osnabrück

ISBN 978-3-96665-041-0



Titelbildnachweis: Andreas Schipper, Osnabrück